

مجلة الثقافة

العدد
الأول

ديسمبر ١٩٧٧
يناير/فبراير ١٩٧٨

السنة
الثلاثون





تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - بت : ١٧٠٦٨٦
(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
الأستاذة الدكتورة رمزية الفريب
الأستاذ الدكتور سعد دياب
الأستاذ الدكتور سيد خير الله
الأستاذ الدكتور حسين الفقى
الأستاذة زينب محرز
الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار
الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفي
الأستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

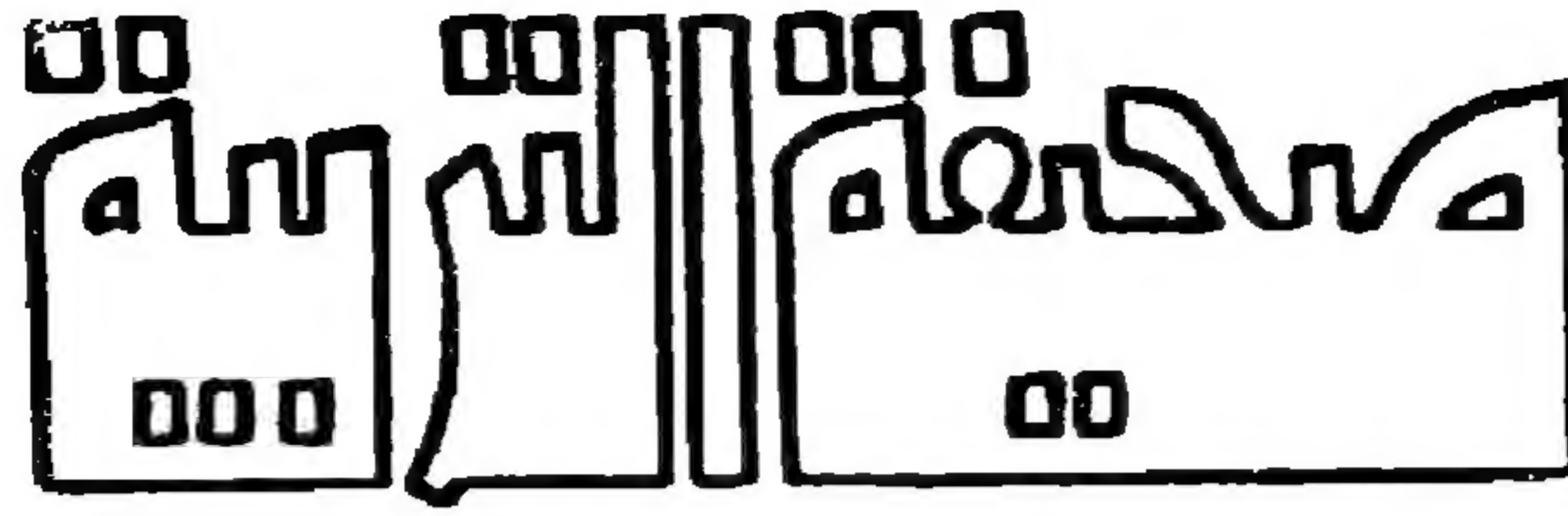
سكرتير التحرير : الأستاذ عبد الرافى ابراهيم محمد

مدير الصحيفة : الأستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر
الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم

* نشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
* نشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	والصحيفة .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٢٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من ديسمبر - مارس - يونيو - سبتمبر



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

السنة	ديسمبر ١٩٧٧	العدد
الثلاثون	يناير/فبراير ١٩٧٨	الأول

في هذا العدد

كلمة المحرر :

- الاتجاه في تطوير المنهج نحو التعليم الاساسى : د . يوسف صلاح الدين قطب
- التزامات المعلم المهنية والوظيفية : الاستاذ محمود النبوى الشال
- البعد القومى لاعداد المعلم العربى : الدكتور سيد ابراهيم الجيار
- اتجاهات ومبادئ في تطوير التعليم المصرى : الدكتور شكرى عباس حلمى
- دعوة الى انقاذ مهنة التعليم الابتدائى : الدكتور محمود قمبر
- ساطع الحصرى وبناء نظم تعليمية عربية حديثة : الدكتور نبيل احمد عامر صبيح
- الجامعة والمجتمع : الدكتور عبد الفتاح احمد حجاج
- التوافق النفسى للمراهق والمراهقة فى واحة الباويطى : الدكتور سيد صبحى
- المهارات العملية الواجب توافرها فى معلم الكيمياء : الاستاذ محمد مختار الأشوح
- رسائل جامعية فى التربية : اعداد الاستاذ : عبد الراضى ابراهيم محمد

الاتجاه في تطوير المنهج نحو

التعليم الاساسى

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تطلعنا أنباء وزارة التربية والتعليم فى مصر فى هذه الأيام بمحاولات جادة لتطوير مناهج التعليم وبصفة خاصة فى مرحلة الأولى . وتتخذ الوزارة مدخلا لهذا التطوير أطلقت عليه مصطلح التعليم الاساسى . ومن الواضح أن هناك أكثر من مدخل لتطوير التعليم والارتفاع بمستواه لتحقيق مزيد من أهدافه ، غير أن المدخل الذى اختارته الوزارة فى هذه المرة كان فى رأينا وليد حلقة متصلة من الدراسات والاتجاهات التى برزت فى السنوات القليلة الماضية ، وهى وإن لم تكن فى حقيقة الأمر جديدة أو غائبة عن الفكر التربوى فى مصر لحسين سنة خلت ، إلا أنها بدأت تتلاحق بصورة مطردة ومتزايدة مما أكسبها قوة دافعة الى أن تبلورت أخيرا فى الأخذ بمزايا . التعليم الاساسى كمدخل لتطوير المناهج فى المرحلة الالزامية من التعليم .

وقبل أن نتعرض للتعليم الاساسى من حيث مفهومه والمقصود به وما تتطلبه مناهجه من اعداد واستعداد من حيث اعداد المعلم وتدريبه وامداد المدرسة بالتجهيزات المطلوبة واعداد البيئة بما تشتمل عليه من أوجه نشاط بشرى أو مكونات ومؤسسات لكى تتجاوب مع متطلبات هذا اللون من التعليم ، نقول قبل أن نتعرض لهذا كله ولغيره من المسائل المتعلقة بالتعليم الاساسى يجدر بنا أن نستعرض أولا الظروف والتيارات الفكرية التى نشأ من خلالها الاتجاه نحو التعليم الاساسى فى تطوير المناهج . ولعلنا واجدون فى هذا الاستعراض ما تقصده الوزارة بالتعليم الاساسى والفلسفة التربوية التى تكمن وراءه . ولا شك فى أن توضيح هذه المسائل ، ييسر عمل المخططين ويهديهم كما أنه يوجه المنفذين الى تحقيق الأهداف المرجوة من هذا التطوير . ان فكرة التعليم الاساسى لم تنشأ فى فراغ أو نقلا من مجتمع آخر لمجرد النقل أو الرغبة فى التغيير من أجل التغيير وإنما سبقها العديد من الخبرات والتجارب التى مر بها التعليم فى مصر منذ حوالى نصف قرن ، هذا بالإضافة الى الملاحظات التى تمت فى السنوات القليلة الماضية والتى

ساعدت على الأخذ بفلسفة التعليم الأساسى والقيام بمحاولة جادة لتطوير مناهج المراحل الأولى من التعليم على أسلوبه . وسوف نقصر حديثنا الآن على ما كان يجرى فى السنوات الأربع الأخيرة مما أدى بطريق مباشر إلى الأخذ بهذا الاتجاه .

فى عام ١٩٧٤ بدأت وزارة التربية والتعليم حلقة جديدة فى تطوير مناهج التعليم بدأت بالصف الأول الابتدائى إلى نهاية المرحلة الثانوية . وقد درجت الوزارة على القيام بهذه العملية من آن لآخر أو كلما أرتفعت الشكوى من المناهج . والأسباب التقليدية الذى تتبعه الوزارة فى ذلك يقوم على تشكيل اللجان المؤقتة التى يطلب منها عادة أن تنجز عملها خلال بضعة أسابيع ، ثم تشكل لجان أخرى لتأليف الكتب المدرسية وفق هذه المناهج المعدلة أو المطورة كما يطلق عليها أحيانا . وكثيرا ما كان هذا الأسلوب فى تعديل المناهج أو على الأصح إعادة النظر فيها يؤدى إلى حل بعض المشكلات المثارة ولكنه أيضا كثيرا ما كان يخلق فى الوقت نفسه مشكلات أخرى تبقى لتنتظر الحل فى التعديل القادم .

غير أن الخطوة التى أتت فى عام ١٩٧٤/١٩٧٥ تميزت بأكثر من جانب ، منها تشكيل ما أطلق عليه فى ذلك الوقت اسم اللجان الموسعة لمراجعة مناهج المواد المختلفة . فاللجنة الموسعة لمناهج اللغة العربية مثلا عهد إليها بمراجعة مناهج هذه المادة فى جميع مراحل التعليم رأسيا أى من الصف الأول الابتدائى إلى الصف الأخير فى التعليم الثانوى ، وذلك حتى يمكن التنسيق بين مناهج هذه اللغة فى المراحل المختلفة بما يضمن الربط بينها ونسياب النمو اللغوى للتلاميذ ويمنع الحشو والتكرار الزائد . وهكذا شكلت لجان موسعة للمواد الأخرى كاللغة الأجنبية والتاريخ والكيمياء والفيزياء والأحياء والجغرافيا الخ . . . وقد اختير أعضاء هذه اللجان من بين القيادات العلمية والتربوية فى كليات الجامعات ووزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث والمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الذى كان قد أنشئ حديثا فى ذلك الوقت (١٩٧٤) . كما شكلت لجنة خاصة أطلق عليها لجنة التنسيق والتحديث (١) وكانت هذه اللجنة أيضا تضم نخبة من العلماء والخبراء والمتخصصين سواء من العاملين فى مجال التعليم الجامعى أو غير الجامعى أو من القيادات الفكرية فى الأدب والاجتماع والاقتصاد والسياسة أو من المهتمين بشئون التعليم من رجال الأعمال والصناعة والطب والدين الخ . . . وقد عهد إلى لجنة التنسيق والتحديث بالتنسيق الأفقى بين مناهج المواد المختلفة فى كل صف دراسى

(١) كان للمؤلف شرف المشاركة فى أعمال هذه اللجنة ورئاسة جلساتها .

لمراعاة التكامل من جهة وتجنب التكرار من جهة أخرى ، كما عهد اليها بالتأكد من أن المناهج المطورة تشتمل على موضوعات تتصل بحياة المجتمع وتعالج على مستوى التلميذ المشكلات الحيوية المعاصرة مثل مشكلة السكان والأسرة ومشكلات البيئة والطاقة والسلوك الاجتماعي والآخلاق والعلاقات بين الدول والشعوب الخ . . . وتجدر الإشارة أيضا إلى أن اللجان الموسعة قد تهتد اليها لتختار من بين اعضائها أو غيرهم من يقوم بتأليف الكتب التي تتمشى والتعديلات التي أدخلتها في هذا التطوير ، على اعتبار أن واضعي المنهج أقدر من غيرهم على تفسير أهدافه ومحتواه عن طريق تأليف الكتاب المدرسي المقرر لهذا المنهج .

وعلى الرغم من أن عملية مراجعة المناهج وإعادة النظر فيها التي تمت في سنة ١٩٧٥/٧٤ قد تميزت بالجوانب التي أشرنا اليها ، إلا أن هذه العملية قد تمت أيضا في الاطار التقليدي الذي أقل ما يوصف به أنه تعليم تغلب عليه الصيغة النظرية الأكاديمية وأنه بعيد الصلة عن الحياة العملية والانتاجية . ولذلك فإن هذا التطوير وإن كان قد قضى على كثير مما كان يشكو منه المعلمون والآباء إلا أنه في رأينا لم يؤد إلى تطوير حقيقي في جوهر المناهج بصفة خاصة أو جوهر التعليم بصفة عامة .

ولما كانت هذه العمليات التي تجرى في وزارة التربية والتعليم تتم بالتعاون الوثيق بين الوزارة وبين المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا فقد صاحب الاتجاه المشار اليه في تطوير المناهج دراسات مكثفة في كل من الوزارة والمركز القومي للبحوث التربوية والمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي حول عدد من الموضوعات وثيقة الصلة بتطوير المناهج وكانت تجرى هذه الدراسات بالتعاون كامل بين هذه الجهات الثلاث . وقد تناول المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي دراسة الموضوعات المبينة فيما بعد بصفة خاصة منذ عام ١٩٧٥ وكانت تقدم التقارير المبدئية إلى شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس لدراساتها دراسة مستفيضة ثم يعرض التقرير النهائي على هيئة المجلس لمناقشته وإصدار توصياته بشأنه . ومن أهم الموضوعات التي درست في المجلس القومي للتعليم خلال هذه الفترة مما له صلة بتطوير المناهج الموضوعات الآتية :

- تطوير مناهج المدرسة الثانوية (سن ١٢ - ١٨) .
- مد فترة الالتزام حتى سن ١٥ مع التأكيد على أهمية تطوير أي المتضمنة للمرحلة الاعدادية (٢) مناهج المرحلتين الابتدائية والاعدادية (٣) .

-
- (٢) أعدت التقرير الخاص بهذه الدراسة لجنة برئاسة الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب .
 - (٣) أعد التقرير الخاص بهذه الدراسة الأستاذ الدكتور سليمان حزين .

— تجويد التعليم فى المدرسة الابتدائية (٤)

— التعليم الأساسى فى المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية (٥)

وقد ركزت جميع هذه الدراسات والمناقشات التى دارت فى المجلس القومى للتعليم على أهمية تطوير مناهج التعليم على أساس الاهتمام بنمو التلاميذ خلقيا واجتماعيا وعقليا مع الأخذ بالجوانب التطبيقية والانتاجية فى المناهج وعدم الاقتصار على التعليم النظرى والاكاديمى فى التعليم العام وأوصى المجلس بضرورة ربط محتوى المناهج بالبيئة ومشكلاتها وبالحياة المعاصرة فى كافة جوانبها كما أوصى بمد فترة الالتزام فى التعليم لتشمل المرحلة الاعدادية الحالية أى حتى سن الخامسة عشرة وفى الوقت نفسه رأى المجلس أن مد فترة الالتزام يتطلب وجوب إعادة النظر فى مناهج المرحلتين الابتدائية والاعدادية التى وضعت على أساس أن الالتزام ينتهى بانتهاء الصف السادس وأن المرحلة الابتدائية مرحلة منتهية . ويعنى مد الالتزام الى نهاية الصف التاسع أن تكون الدراسة فى هذه الصفوف التسعة متكاملة مع بعضها . كما يعنى مد الالتزام أيضا مراجعة المناهج أيضا من حيث تحقيقها لأهداف التعليم الإلزامى الذى يجب أن يوجه نحو اعداد المواطن المستنير القادر على تحمل مسئولياته كفرد فى الجماعة فيسهم فى تطوير بيئته ويعمل على الارتقاء الذاتى بمهاراته ومعلوماته وثقافته ويكون عضوا نافعا ومنتجا ومتعاوننا فى مجتمعه . كما أن الصيغة النظرية التى تغلب على التعليم فى المرحلة الاعدادية حاليا يجب أن تصحح فى التعليم الإلزامى فليس الغرض من هذا التعليم اعداد الطلاب للدراسة الجامعية الأكاديمية اذ من الواضح أن نسبة ضئيلة هم الذين يواصلون الدراسات العليا من ذوى المواهب الخاصة ولا شك أن تحقيق الأهداف العامة التى أشرنا الى بعضها يساعد أيضا الطالب الذى لديه هذه المواهب الخاصة على مواصلة الدراسة الجامعية كما أن التعليم الإلزامى لا يقصد به أن يكون تعليما مهنيا فيعد التلاميذ للعمل فى الحرف البسيطة ولكن التعليم الإلزامى هو تعليم عام وثقافة عامة تشمل القدر الأساسى اللازم لكل مواطن . وبعده يمكن أن يعد من يصلحون للأعمال الحرفية عن طريق تدريب مناسب للحرفة التى يصلح لها أو أن يواصل الدراسة من يصلحون لمواصلتها فى التخصصات المناسبة أيضا .

(٤) أعدت التقرير الخاص بهذه الدراسة لجنة برئاسة الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى .

(٥) أعدت التقرير الخاص بهذه الدراسة لجنة برئاسة الأستاذ حسن مصطفى .

ولقد كانت استجابة وزارة التربية والتعليم لكل هذه الاتجاهات والدراسات التي شاركت الوزارة نفسها فيها استجابة فورية وإيجابية ، ففي مايو سنة ١٩٧٥ دعا وزير التربية والتعليم الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمي فيها الى عقد اجتماع أو ندوة علمية بالقاهرة لدراسة التعليم الشامل في المدرسة الثانوية من الصف السابع الى الصف الثاني عشر ودعى للمشاركة في هذا الاجتماع والاعداد له وفد من خبراء المكتب الاقليمي للتربية في البلاد العربية ببيروت وكذلك المركز القومي للبحوث التربوية كما شارك في هذه الندوة ممثلون للمجلس القومي للتعليم والمجلس الأعلى للجامعات ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي ولجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب واساتذة كليات التربية بالجامعات (٦) وانتهى الاجتماع بتقرير واف حول الحاجة الى تطوير مناهج المرحلة الاعدادية وكذلك المرحلة الثانوية بأسلوب التعليم الشامل الذي يهتم بالجوانب التطبيقية والنظرية للمعرفة كما قدم التقرير بعض الاقتراحات المتعلقة بالتشعيب والاختيار في الصفوف الأخيرة من المدرسة الثانوية العامة .

وفي الوقت نفسه قامت الوزارة بالتمهيد لمدة فترة الالتزام فوضعت الخطط على أساس التدرج للوصول في عام ١٩٨٠ الى ما يقرب من الاستيعاب الكامل (فوق ٩٠٪) في التعليم الابتدائي لجميع الأطفال الذين تبلغ أعمارهم سن السادسة وفي الوقت نفسه توسعت الوزارة في القبول في المدارس الاعدادية تدريجيا بحيث يمكن في عام ١٩٨٥ تنفيذ توصية المجلس القومي للتعليم بجعل التعليم الزاميا حتى سن الخامسة عشرة .

والظاهر أن وزارة التربية والتعليم تدرك تماما (٧) أن الاستيعاب الكامل ليس هدفا في ذاته كما أن مد فترة الالتزام لتصبح تسع سنوات

(٦) كان من بين الاعداد لهذه الندوة ارسال وفد الى المملكة المتحدة للوقوف على خبرتهم في التعليم الشامل الذي يطبق في المدرسة الثانوية الشاملة وقد عاد الوفد قبل الندوة مباشرة ليشارك في أعمالها وقد تألف الوفد من الدكتور يوسف صلاح الدين قطب (المجلس القومي للتعليم) والأستاذ محيي الدين أبو شادي (وكيل وزارة التربية والتعليم) والأستاذ نصر عبد الغفور (رئيس لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب) .

(٧) يلاحظ ذلك من التصريحات التي أدلى بها وزير التعليم الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمي في كل مناسبة وبصفة خاصة في اجتماعات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي وكذلك من تصريحات المسؤولين عن التخطيط بوزارة التربية والتعليم .

بدلاً من سمت ليس أيضاً هدفاً في ذاته - ولكن الهدف الأساسي من كل ذلك هو إتاحة الفرص لجميع المواطنين ليتلقوا تعليماً جيداً ولاطول فترة تسمح بها ظروف مجتمعنا ويتطلبها النمو المطرد للثقافات المحلية والعالمية على أن يكون هذا التعليم موجهاً توجيهها مباشراً نحو تنمية كل من المواطن والوطن وبمفهوم أن التنمية في جميع صورها ومن جميع جوانبها يجب أن يكون الإنسان هو غايتها ووسيلتها في وقت واحد . ان الاستيعاب الكامل أو مد فترة الالتزام مع بقاء ما نشكو جميعاً منه حالياً من فقد كبير في التعليم لن يؤدي إلا إلى مزيد من هذا الفاقد ولذلك فإن التوسع في التعليم طويلاً وعرضاً يجب أن يكون مصحوباً بمراجعة محتوى هذا التعليم وأهدافه وأساليبه وتقويم نتائجه للتعرف على مقدار العائد الحقيقي من مدخلاته .

من هذه الخلفيات التي حاولنا تلخيصها وبالمفهوم المشار إليه فيما يتعلق بحاجتنا لإصلاح التعليم كانت نقطة الانطلاق نحو الاتجاه في تطوير المناهج إلى ما أطلق عليه مصطلح التعليم الأساسي . وقد رأت وزارة التربية والتعليم أن تبدأ بتطبيق هذا الأسلوب من التعليم في مرحلة الالتزام وليس معنى هذا ارتباط التعليم الأساسي بالتعليم الإلزامي فقط فالتعليم الأساسي بمفهومه الذي سوف نوضحه في العدد القادم يجب الأخذ به في التعليم العام وأيضاً في بعض جوانب التعليم المهني والتخصصي . إلا أن التدرج والتؤدة المناسبة والمعقولة قد تقتضي البدء بالمراحل الأولى من التعليم . ولذلك فقد نشطت وزارة التربية والتعليم وكذلك المركز القومي للبحوث التربوية في القيام بالدراسات المتعلقة بذلك . وقد شارك المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي بنصيب أيضاً في هذه الدراسات .

هذه أيها القارئ العزيز خلاصه للملاحظات التي نشأت فيها فكرة التعليم الأساسي كمدخل لتطوير المناهج نكتفي بها الآن لضيق المجال على أن نحاول في العدد القادم توضيح الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي بالمفهوم الذي اتفق عليه في الدراسات المشار إليها .

والى العدد القادم ان شاء الله ٤

الزمامات المعلم المهني والوظيفية

للاستاذ محمود النبوي الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

من الثابت أن المعلم هو المسئول عن تقديم القوى البشرية الصالحة من أبنائنا المتعلمين للمجتمع ، تلك القوى التي هي الوسيطة الحقيقية لبناء هذا المجتمع وضمان استمراره على أمثل صورة من الصور . لذا كان من الحتم أن تعمل الدولة على إتاحة الفرصة لاعداد المعلم وتدريبه حتى يصير خليقا يحمل هذه المسئولية ، وحتى يكون مهيبا للاستزادة من المعرفة والثقافة التي ترتبط بالعلوم الحديثة وبالأساليب التربوية الجديدة ، وبمعالجة المناهج وحسن استخدام الكتب وتحقيق عنصر التكامل والاتزان في شخصية المتعلم الذي هو مركز المنظور في كل عملية مربية .

ان التعليم هو حجر الزاوية في بناء الدولة العصرية ، والعامل المساعد في تنظيم وجودها . وخلق المواطن المستنير القادر على الاسهام الايجابي في تطوير مجتمعه بممارسة العمل المنتج .

واذا كان المرحوم أمير الشعراء أحمد شوقي قد أشار الى أن المعلم « كاد أن يكون رسولا » فمعنى هذا أن وضعه الوظيفي وضع حساس ودقيق يعلى على المعلم الكثير من التبعات الوظيفية التي يمكن أن يضطلع بها وفاء لرسالته وتحقيقا لدوره .

ولعل من المفيد أن نقول ان المدرسة بكل امكاناتها ومقوماتها البشرية والمادية لا تستطيع أن تحقق المناخ الصالح لتنشئة التلاميذ وتحقيق أسباب نموهم ، اذا كانت هذه المؤسسة التعليمية تعمل بمعزل عن الأسرة ، فالتلميذ أولا وقبل أي شيء ابن هذه الأسرة ، ثم انه بعد ذلك ابن المدرسة ، ومن حقه أن يجد الجو الصالح المتوافق في كل من المدرسة والبيت ، لأن انفصال الأسرة عن المدرسة من شأنه أن يحرم المتعلم من اشباع احتياجاته الأولية ومطالبه الضرورية لتربيته ، بل الى احساسه بالتناقض والتضارب في أساليب تربيته وشعوره باختلاف في معاملته في كل من هاتين المؤسساتين اللتين تحتضنانه وعدم ثبات المعاملة بينهما .

وإذا اختلفت الاتجاهات التربوية فى المدرسة عن البيت ، فإن هذا قد يعرض المتعلم الى الوقوع فى صراعات شتى وحيرة مقلقة فلا يعرف الطريق الاقوم الذى ينبغى له أن يسلكه ، وقد يؤثر عليه هذا فى تشكيل أخلاقه ومعاملاته .

اننا نقوم الآن على تربية سبعة ملايين متعلم أو يزيد ، فلا بد من الانتقال الى استراتيجيات الكيف والكفاية ، ولا بد أن نركز بخاصة على الجانب التربوى الأصيل ، وعلى الجوانب الفنية والعملية والقيم الدينية بكل مدخلاتها ، وبحيث لا تطفى ما ديات التعليم على جوهر العملية التعليمية على الرغم من أهميتها .

ولعل من العسير أن نذكر الجوانب كلها التى تقع على كاهل المعلم فى هذا البحث المحدود ، ولهذا سأقتصر على بعض هذه الجوانب التى يمكن أن تكون سبيلا الى دعم العملية التعليمية والأخذ بيد المتعلم الى حيث يجد نفسه على الشأن موطن الأساس .

■ على المعلم المربى أن يكون على علم تام بالأهداف التى تسعى الى تحقيقها عن طريق عملية التعلم والسلوك الذى ترضى عنه ثقافة المجتمع وفلسفته . هدف التربية بعامه هو تحقيق الذات وتنمية المسؤولية المدنية ، تنمية المعرفة واشباع الميول والتعرف على المثل والعادات وكشف القدرات الذاتية فى كل فرد وحسن استثمارها حتى يصل الى المكانة اللائقة به ، وحتى يتم له التكيف الملائم مع بيئته .

■ التعرف على خصائص نمو التلاميذ واحتياجاتهم فى مختلف مراحل نموهم مما يعاون على تحقيق التكيف بالنسبة للبيئة التى يعيشون فيها وعلى فهمها وكشف حقائقها .

■ أن يكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه بالتفانى فى أداء واجباته من أجل اعداد المواطن الصالح فى سلوكه ، لأن القدوة هى الأساس الأول فى كل عملية مربية وفى تكوين الضوابط النفسية والسلوكية .

■ غرس اتجاهات الجماعة المرغوب فيها ، فأهمية الولاء للجماعة أمر مسلم به على مر العصور فى جميع الشعوب ، فالجهود التى تبذل فى خلق الولاء للوطن وللأهل ، وطرق المعيشة ، لما تحظى به اغلب البرامج التعليمية لدى الأمم الحديثة المتقدمة .

■ إن العمل التربوى فى حياتنا المعاصرة يقوم على أساس من العمل

الجماعى. وعمل الفريق المشترك المتضامن فى العلم النافع الذى يتفق والسعى الى تحقيق الأهداف المرجوة .

■ الحياة الدراسية الناجحة نظم وعلاقات قبل أن تكون أفرادا بذواتهم لا يحسون معنى الانتماء الحقيقى وجدوى الولاء للجماعة المتعاونة على أرضية مشتركة يسودها روح الالتزام والشعور بالمسئولية ، وأنهم جزء من كل ، وأفراد فى أمة واحدة . . من أجل هذا كان على المعلم لكى يحقق التكامل والتوافق فى حياتنا بعامة ، وفى الحقل التعليمى بخاصة لا بد من تهيئة جو عام صالح من العلاقات الانسانية المتبادلة القائمة على الود والثقة والتقدير والوعى وحب الخير والتعايش السلمى والتفاعل الحلاق والتصرف اللبق والخضوع الذكى لما تخضع له الجماعة المنصهرة فى كيان عضوى واحد .

■ ينبغى للمعلم أن يتعرف على معالم البيئة المحيطة وتركيب سكانها ومراكز الاهتمام الرئيسية بها ، وذلك لازالة شعور المتعلم بالاغتراب أو بالنقص فى هضم المعلومات ، وحتى يكون قادرا على التعامل والاتصال الحسب بالأخذ والعطاء .

■ ان طاعة الطلاب لمعلميهم لا يجب أن تجبىء رهبة من عقابهم ، لأنه لافضل لحائف فى سلوك يتصرف به عن خوف . فالمهم أن تنبثق الطاعة من الداخل ايمانا من الطائع بأنه انما يطيع نفسه مادام هو المواطن الصالح الحر .

■ القضاء على التعصبات والتواكل والسلبية والتزام الدقة وعدم الاستهانة بحقوق الآخرين ، وعدم التساهل فى الأمور الخطيرة ، وعدم التغاضى عن ترك الأخطاء أو عدم تحمل المسئولية .

■ أن يحسن المعلم الاصغاء بقدر اجادة الكلام ، وبدافع احترام حرية الرأى وحرية التعبير عن هذا الرأى .

■ رعاية المتفوقين الذين تبرز مواهبهم ، مع العناية بشريحة المتخلفين الذين يشبت التقويم حاجتهم الى جهد اضافى لرفع مستواهم .

■ الحرص على الارتفاع بنواحي النمو المتكامل للتلاميذ والعمل على رفع مستوى أدائهم ودعمهم بالمهارات الفنية اللازمة وبألوان الثقافة المهنية والدراسات العملية .

■ مشاركة التلاميذ مشاركة علمية كاملة بروح التعاطف والانسانية

والرحمة والحرص الكامل على تقديم المعونة القصوى والخبرة المكتسبة خروجاً من تبعة كتمان العلم والضمير به ، لأن الله حقا فيما استودع العلماء المعلمين من العلم والفهم والفضل . والعلم النافع هو المقرون دائماً بالعمل على بساط المحبة والاخلاص والصدق .

■ استمرار عمليات التقويم الدراسى طوال العام وفى نهايته .

■ تحقيق التعاون بين جمهوره المعلمين فى كل موقع ، ودعم التنافس المشروع الذى يقوم على البناء وصحة المنهج وسلامة المقصد .

■ أداء الواجبات قبل المناذاة بالحقوق وإيثار المصلحة العامة على المصلحة الخاصة وتوخى الانتاج قبل الاستهلاك . . ان مع كل حق مسئولية ، فلماذا لا يطلب الناس الا حقوقهم ؟

■ غرس روح الاتقان فيما يقوم به التلاميذ من أعمال . « ان الله يحب اذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه » مع ملاحظة الوصول بالعمل الى أقصى مراحل انجازه وعدم التوقف به فى منتصف الطريق ، لأن كل خبرة ناقصة خبرة مدمرة لها خطورتها وانعكاساتها السيئة .

■ العمل على تهذيب أذواق التلاميذ وترقية أحاسيسهم ومشاعرهم واقدارهم على تذوق الجمال فى الطبيعة وفى الأشياء المادية والمعنوية وفى القول والعمل .

✓ ■ المعلم قليل بنفسه كثير باخوانه ، فلا بد له أن يزيد من فرص اللقاء بينه وبين أقرانه لتهيئة المجال الاجتماعى ، ولتحقيق التفاعل الحسب عن طريق الأخذ والعطاء بروح العزة والسيادة وليس بالتبعية .

■ استخدام طرق المناقشة الديمقراطية فى حل المشكلات واعطاء الفرصة للتلاميذ لتأكيد شخصياتهم عن هذا الطريق ، وتحقيق التجارب فيما بينهم وبث الطمأنينة فى نفوسهم .

■ ايجاد فرص التعاون مع التنظيمات والهيئات الشعبية فى المحافظات والمراكز والقرى للتوعية بأهداف التعليم وضرورته كأساس هام للمواطنين ولا سيما فى المناطق المتخلفة التى يقع عليها عبء كبير فى اللحاق بالمحافظات المتقدمة .

■ مراعاة التجديد والابتكار فى الطرق والأساليب المطروقة وعدم التقليد الذى يلفى شخصية الفرد ويمحو سمات الابداع والتفوق . مع

الافادة من الخبرات المتاحة المتنوعة تحقيقا للشمول والتكامل العام ، وزيادة الاطلاع فى العلوم التربوية والنفسية والانسانية والجمالية .

■ متابعة الأحداث العربية والعالمية الجارية ، وبخاصة ما يتصل منها بالظروف الراهنة المتغيرة التى يمر بها وطننا العزيز فى الوقت الحاضر .

■ محاولة غرس الوعى الكامل والاهتمام بالنظافة كاتجاه عام وأسلوب حيوى ، وبصيانة المرافق والأجهزة وتأكيد الصفات الجمالية فى الحقل التعليمى ، وعلى أن يظل هذا الوعى معنى قائما ومتجددا ومستمرأ وناميا فى نفوس الجميع لا يرتبط بفترة موقوتة ولا يقتصر على عامل مفاجئ تمليه الضرورة .

■ بلورة النشاطات العلمية والفنية والثقافية والاجتماعية على أن يشترك فى عمليات التنفيذ مشاركة جادة .

■ الايمان بتراثنا الاصيل والافادة منه واستلهامه دائما كركيزة للانطلاق فى صنع المستحدث الطريف المتميز المبتكر الذى يتفق وميول الوقت فى واقعنا العصرى بما فيه من حسنات وملامح حية يمكن الانتفاع بها عمليا عند التطبيق ، وحتى لا تصدر أعمالنا من فراغ بعيدا عن الجذور .

■ التركيز على القيم الروحية والسلوكية ، وتعميق مفاهيم التربية الدينية والخلقية والروحية ، وتوجيه سلوك المتعلم توجيها مستقيما . وهذا من أخص خصوصيات كل معلم بغض النظر عن تخصصه .

هذه بعض المسئوليات والمهام الوظيفية المنوطة بالمعلم ، كل معلم ، وهى قليل من كثير مما يمكن اضافته فى هذا المجال ، وبحسب المعلمين صانعى الأجيال أن يوجهوا جهودهم من خلال عملهم اليومى نحو الناشئة الذين تدور حولهم ومن أجلهم كل الخدمات التعليمية والتربوية والاجتماعية التى تساعد فى تكوين شخصياتهم ، وفى تمكينهم من المواجهة الواقعية لمشكلات المجتمع وظروف البيئة وتعويدهم على تحمل المسئولية منذ المبتدأ فى ثقة كاملة بالنفس واعتماد على الذات ، وادخالهم دائما فى دوائر العمل الجماعى التعاونى المشترك مع توفير كل الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية والدينية والأخلاقية حتى تضمن لهم اعداد قويا يرفع من قيمة المجتمع ويعلى صرحه .

البعد القومي للإعداد المعلم العربي

للدكتور سيد إبراهيم الجيار
أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية جامعة عين شمس

مقدمة :

إننا مع الرأي القائل بأن الاستراتيجية - أي استراتيجية - هي مرحلة وسطى بين سياسة وخطة . وربما كان القدر الأكبر من اهتمامنا موجها دائما نحو السياسة التعليمية لاعتبارات سياسية واقتصادية واجتماعية ، كما أن قدرا غير قليل من الاهتمام يوجه عادة نحو خطط التعليم وبرامجه . أما المرحلة الوسطى ونعني بها الاستراتيجية التربوية فحتى عهد قريب جدا كنا نلمس أنها لم تلق الاهتمام الكافي من القائمين على أمر التربية في البلاد العربية .

ولكن مما يدعو إلى التفاؤل أن قضية الاستراتيجية في التربية العربية بدأت تأخذ نصيبها من الاهتمام على مستوى الأمة العربية في السنوات الأخيرة ، وبخاصة ذلك الجهد العلمي الكبير الذي قامت به نخبة ممتازة من أساتذة وخبراء التربية في العالم العربي فيما يعرف بلجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية (١) .

وقد تناولت اللجنة في تقريرها « تطوير مهمات وأساليب الإعداد والتدريب للمعلمين بوصفهم روادا للأصالة والتجديد » (٢) ولكن في خطوط عريضة واتجاهات عامة . ومن هنا فإن علينا نحن المشتغلين بالتربية - كل في مجال تخصصه - أن نتناول بالبحث والدراسة القضايا النوعية للتربية في الوطن العربي . ولعل البعد القومي لإعداد المعلم العربي ، حجر الزاوية في العملية التربوية كلها - يأتي في مقدمة تلك القضايا .

وفي هذه الدراسة محاولة لتحديد معالم استراتيجية قومية لإعداد المعلم العربي نرجو أن تكون بداية على الطريق لدراسة متعمقة متكاملة لهذا الموضوع الحيوى في التربية العربية .

(١) أنظر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة - نوفمبر ١٩٧٦ (على الآلة الكاتبة) .
(٢) نفس المرجع : ص ص ٤٣٣ - ٤٤٣ .

أولاً : قومية التربية في الوطن العربي

إن العرب أمة واحدة ، لها من مقومات القومية مجتمعة ما يندر أن يتوافر لغيرها من الأمم وحسبنا ونحن نتحدث عن التربية أن نخص من تلك المقومات وحدة اللغة ووحدة الثقافة ووحدة المصالح المشتركة والمصير الواحد . ويترتب على ذلك أن نؤكد هذه الحقيقة في النظر إلى المجتمع العربي وفي النظر إلى التربية فيه .

والأمم الحديثة تتخذ من نظم التعليم وأساليبه سبيلا لبث مبادئها وفلسفاتها واتجاهاتها القومية التي تؤمن بها . ولهذا لا تتوانى عن تدعيم نظمها التعليمية وإقامتها على خطة منسقة محددة تحديدا واضحا ، وعلى ضوء أهداف عامة معينة وجعلها متمشية مع التطور الذي يحدث في المجتمع متطلعة إلى المستقبل ، مستجيبة لمقتضيات الحاجة القومية . ومن هنا كان القول بأن النظم التعليمية نظم قومية على الرغم من أن القضايا والمشكلات التي تواجهها قد تكون متشابهة أو مشتركة .

والبلاد العربية في حاجة إلى استراتيجيات عربية شاملة لميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية والسياسية ، تحيط بمسائلها وتحدد أهدافها وتوضح المبادئ والأفكار والوسائل التي توجه مساراتها وتحقق غاياتها . وفي هذا الصدد فإن قومية التربية في الوطن العربي ينبغي أن توجه كل بلد عربي نحو غايات مشتركة وأغراض منبثقة عن المواقف القومية في تاريخ الأمة العربية ، ومتماشية مع الخصائص البيئية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تمر بها البلاد العربية . ويمكن أن نجمل الأبعاد الرئيسية لقومية التربية في الوطن العربي فيما يلي :

- (أ) تحسين المستوى المادي لكل قطر في إطار التكامل العربي .
- (ب) تحسين المستوى الفكري والثقافي العام .
- (ج) تكوين القادة المحليين .
- (د) تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا .

وفيما يلي عرض موجز لكل بعد من هذه الأبعاد الأربعة الرئيسية المتصلة بأعداد المعلم في إطار قومية التربية في الوطن العربي .

(أ) تحسين المستوى المادي لكل قطر في إطار التكامل العربي :

لكي يتم تحقيق رفع المستوى المادي لكل قطر في إطار التكامل العربي ، لا بد وأن يكون المعلم نفسه قد أعد أعدادا يتيح له أدراك

الأنشطة التي تسهم بطريقة ايجابية فى تنفيذ ذلك بحيث يؤكد باستمرار أهمية الربط بين ما يحدث فى البيئة المحلية وبعض البيئات الأخرى فى الوطن العربى . ولن يتيسر ذلك للمعلم العربى الا اذا كان هو نفسه قد أعد فى معهد يتيح أنشطة كافية تبرز التكامل بين أجزاء الوطن العربى :

— فعلى سبيل المثال يوجد تنوع فى الحاصلات الزراعية على مستوى الوطن العربى . . بين حاصلات المناطق الاستوائية فى انسودان ، وحاصلات المناطق الصحراوية فى شبه الجزيرة العربية وصحارى مصر وليبيا والجزائر والمغرب . وحاصلات البحر المتوسط فى الساحل الشمالى لأفريقيا وسواحل الشام .

— كما أن هناك تنوعا فى الثروة المعدنية والصناعية . من بترول فى الخليج والسعودية والجزائر وليبيا ، الى الحديد والنحاس والفوسفات والمنجنيز فى مصر ، وخام البوتاس فى الأردن . . وكذلك التنوع الصناعى فى أجزاء الوطن العربى .

— يضاف الى ذلك أهمية الوطن العربى كملتقى للتجارة العالمية يتمتع بسواحل بحرية ممتدة وكتلة قارية ضخمة ، وموقع استراتيجى هام .

مثل هذا التنوع ينبغى أن يكون محور تنظيم المناهج فى معاهد اعداد المعلم حتى يتولد الاحساس بالوحدة القومية والتكامل الاقتصادى فى مجالات توزيع الثروة الطبيعية والانتاج الصناعى ، كما يتولد الشعور بنواحى النقص فى اطار التكامل مما يحفز الى السعى نحو استكمال هذا النقص . ومثل هذا الجهد الايجابى وتلك الحساسية الاجتماعية من أسس تكوين « عقيدة المعلم » كما سيأتى بعد قليل .

(ب) تحسين المستوى الفكرى والثقافى العام :

وتحقيق قومية التربية فى الوطن العربى لا يقتصر على مراحل التعليم النظامى أو التربية المدرسية فقط ، وانما يتطلب رفع المستوى الثقافى العام من خلال التربية المستمرة وتعليم الكبار ومقاومة الجهل والسلبية واللامبالاة .

وتعتبر مشكلة محو أمية القراءة والكتابة خطوة أساسية متواكبة مع محو الأمية الحضارية بل انها ينبغى أن تتم من خلال عمل وظيفى يربط اهتمامات الأفراد بحاجات البيئة . لقد دأبت البلاد العربية على دراسة مشكلة محو الأمية فى اطار جزئى كمشكلة تعليم بعض من فاتهم قطار التعليم أو تفضيل طريقة على أخرى من طرق وأساليب محو الأمية . ولكن قومية التربية فى الوطن العربى تتطلب أن يكون محور القضية هو كيفية حفز المواطن العربى الى طلب العلم والسعى اليه ، بحيث يبذل جهدا حقيقيا

من جانبه لالتحاق والانتظام فى أى نوع من الدراسة تتيحها الدولة . فمن المعروف أن فقدان الرغبة فى التعليم لدى غالبية المواطنين وعدم حماس السواد الأعظم من الشعب للاستزادة من العلم والثقافة إنما يرجع الى عدم اقتناع الناس بتأثير التعليم المباشر على حياتهم ، « فالفلاح لا يفيد من محو أميته نظرا الى استمرار انتاجه على نفس النمط . ولا شك أنه اذا كان للتعليم علاقة مباشرة بعمله وحياته أو أن أساليب الانتاج الزراعى المتطورة غدت شائعة ، وبالتالي يستحيل عليه الأخذ بها دون تعليم » لوجدنا أندفاعا ورغبة فى التعليم » (٣) .

وقد تكون تجارب التعليم الوظيفى مدخلا لاثارة الاهتمام بالنواحي الثقافية ورفع المستوى الفكرى للمواطنين ، وبالتالي الارتفاع بمستوى معيشتهم . ولو أن مثل هذه التجارب تحتاج لحشد من المتخصصين الذين يبحثون المشكلات الحقيقية فى البيئة ، ثم يتناول المربون هذه المشكلات ويصيغونها فى وحدات تعليمية وأساليب وطرق محو الأمية . وفى هذا الصدد يمكن الإشارة الى التجربة التى تضافرت فيها جهود الأطباء مع خبرة أجال التربية فى المركز الدولى للتعليم الوظيفى بـرس الليان وأسفرت عن تحقيق أهداف صحية وأهداف تعليمية فى آن واحد (٤) .

(ج) تكوين القادة المحليين :

ان اعداد قيادات محلية ذكية واعية من أهم أسس قومية التربية فى الوطن العربى فمثل تلك القيادات تضطلع بدور حيوى فى بحث مشكلات البيئة المحلية وربطها بمشكلات الوطن الكبير . وهى اذا أعطى للقضايا والمشكلات طابعها المحلى إنما تنير الحساس لدى الجماهير لمواجهة تلك المشكلات بأسلوب واقعى سليم .

والمعلم بلا شك أحد القادة المحليين وبخاصة فى القرى والتجمعات الصغيرة ومن هنا كان اعداد المعلم العربى كأحد القادة المحليين بعدد هاما من أبعاد قومية التربية فى الوطن العربى بوجه عام وعاملا من عوامل النهوض بالتربية العربية بوجه خاص . وفى هذا الصدد يشير تقرير لجنة استراتيجية التربية العربية الذى سبقته الإشارة اليه الى « ان ما تتطلبه

(٣) أحمد فائق : « التعليم وعلاقته بالعقيدة السياسية » فى : الفكر المعاصر - فبراير ١٩٧١ ص ٤٣ .

(٤) أحمد حافظ موسى : الأمراض المتوطنة والطفيلية بالريف المصرى ، من مطبوعات الجمعية العامة لمكافحة البلهارسيا والأمراض المتوطنة - القاهرة - فبراير ١٩٧٠ .

استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها ، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها انما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهامهم في هذا التطوير ومساهماتهم في تحقيقه ، وبالتالي بتطور برامج وأساليب اعدادهم وتدريبهم ، وجعل مؤسسات هذا الاعداد مراكز اشعاع ومنطلقات للتجديد » (٥)

ومن أسس القيادة السليمة أنها « ليست عملية في شخص بل هي عملية في موقف حينما يجتمع الناس . ونظرا لأن مجتمعنا فيه آلاف المواقف فنحن في حاجة الى آلاف القادة ولا بد لكل موقف من قادة ولا يمكن لشخص أن يقوم بأكثر من موقف في وقت واحد » (٦) .

ولما كان المعلمون من أهم القيادات في الدول النامية ومن بينها وطننا العربي لذا كان من الضروري أن نجعل معاهد اعداد المعلمين معاهدا لتخريج القادة المحليين ، والذي ينبغي أن تؤكد عليه هنا هو تحديد مجالات للقيادة ، بحيث تصمم الأنشطة في معاهد اعداد المعلم على شكل مواقف لاعداد قادة متخصصين في مواقف متنوعة . . وكل موقف يحتاج لقائد يتميز بصفات خاصة تجعل له أثرا فعالا في هذا الموقف . فهناك معلم قائد في مجال التوعية الصحية ، ومعلم قائد في مجال الرعاية الاجتماعية ، وآخر في مجال الاقتصاد الريفي . . وهكذا .

ومن منطلقات قومية التربية في الوطن العربي أن يكون المعلمون في كل مدرسة فريقا متكاملين في تخصصه القيادي ، وأن يكون معيار تقويم جهدهم هو :

- ١ - مدى اثارتهم رغبة المواطنين في التعلم .
- ٢ - مدى كفاءتهم في تمكين المتعلم من مواصلة تعليم نفسه بنفسه والتقدم من طور مواطن بيئي محلي الى مواطن قومي عربي .

(د) تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا :

ان المعلم الصالح - بالمعيار العام - هو الذي يحسن مستوى الفرد خلقيا وثقافيا ويساعده على تحسين مستواه المادي بما يتناسب وقدراته ومهاراته . ويعتبر تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا من المعايير

-
- (٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية - مرجع سابق ص ٤٣٤ .
- (٦) علي فؤاد : دور القادة في اصلاح المجتمع - وزارة التربية والتعليم - القاهرة ١٩٥٧ ، ص ٨٥ .

الهامة لقومية التربية في الوطن العربي ، ولن يتأتى ذلك الا بمعلم أعد
أعدادا ثقافيا عاما بجانب أعداده العلمي وإنهني .

ومن هنا فانه من الضروري أن تكون مؤسسات اعداد المعلمين
وتدريبهم وثيقة الصلة بالمجتمع ومؤسساته وبالمؤسسات التربوية ذات
الصلة ببرامجها على مستوى الجامعات وعلى مستوى المدارس نفسها ، وأن
ترتبط هذه المعاهد بعضها ببعض المؤسسات بروابط قومية . وأن يبرز في
اعدادهم وتدريبهم الأهداف القومية ومطالب العمل القومي لتطوير التربية
العربية وتطوير التنمية الشاملة على مستوى الوطن العربي مما ينعكس على
تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا (٧) .

ومن أجل هذا ينبغي أن تصمم مناهج كليات التربية ومعاهد اعداد
المعلمين بحيث تحقق الاعداد المتكامل لمعلم الغد خلقيا وعلميا وماديا
« فلا يخفى أن ما يتدرب عليه المعلمون وينشأون عليه يتسرب الى نفوسهم
ويرسخ فيها بجوانبه الصريحة والضمنية وينقلونه بدورهم في ممارسة
مهنهم » (٨) . وعلى هذا ينبغي أن تتضمن مناهج كليات التربية ومعاهد
اعداد المعلمين الجوانب الآتية :

- ١ - مجموعة مواد دراسية وأنشطة لاعداد المعلم كمتعلم يستطيع مواصلة
تعليم نفسه بنفسه في المواد الدراسية التي يتخصص فيها .
- ٢ - مجموعة مواد تربوية ترتبط بالمواد الدراسية التخصصية في أنشطة
وظيفية لاعداد المعلم المتخصص والخبير بمهنته .
- ٣ - مجموعة أنشطة ومواد الثقافة العامة التي تستهدف « تزويد المدرس
بأساس ثقافي عام يمكنه من فهم ما يقوم بتدريسه من مواد في ضوء
الاطار العام للثقافة الانسانية ، ويساعده على توجيه تدريس مادته
لخدمة أهداف أبعد من مجرد الأهداف الخاصة بمادته ، بالإضافة الى
تنمية قدرته على العمل الاجتماعي بوصفه رائدا اجتماعيا وعاملا فعالا
في تطوير بيئته » (٩) .

ثانيا : جوانب الثقافة العامة في اعداد المعلم العربي

عند استهداف قومية التربية في الوطن العربي ينبغي التركيز على عدة
جوانب في الثقافة العامة لاعداد المعلم استنادا الى أننا نعيش اليوم في عالم

(٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص ٤٣٦ .

(٨) نفس المرجع ص ٤٣٧ .

(٩) مؤتمر كلية المعلمين - القاهرة ١٩٥٩ (على الآلة الكاتبة) .

متغير . وهذا التغير السريع ينبغي ألا يكون مجرد حقيقة نسلم بها ولكن فلسفة نعالج من خلالها قضايا التربية في الحاضر والمستقبل . ويمكن تقسيم جوانب الثقافة العامة في أعداد المعلم العربي الى الجوانب الخمس التالية :

(أ) الجانب الاجتماعي :

ويتناول هذا الجانب دراسة مقومات ومشكلات وقضايا المجتمع المحلي وعلاقة كل موقف بما يحدث في بعض أوكل الأقطار العربية . فالبدء بقضايا المجتمع المحلي يمثل استقراء علميا سليما بعكس الطريقة المتبعة حاليا القائمة على أساس القياس . ومن أجل هذا ينبغي أن تتسع برامج كليات التربية ومعاهد أعداد المعلمين للقيام بمهام تربوية جديدة وبخاصة نماذج لتعليم الكبار ومحو الأمية وتطوير نماذج للرعاية الاجتماعية في المناطق الريفية ومراكز التربية اللا مدرسية في تلك المناطق وفي تنظيم العمل الشعبي وفي تطوير مشروعات التنمية الاجتماعية وتوعية المواطنين بشأنها .

يضاف الى ذلك أن معلم المستقبل ينبغي أن يسهم بدور ايجابي في مواجهة آثار الهجرة من الريف الى الحضر وما يترتب عليها من نتائج تربوية واجتماعية واقتصادية ذلك لأن التحول الحضرى urbanization يأتي معه بمشكلات التكس وعدم التكيف مع الوسط الجديد بسهولة ، كما يؤدي الى حرمان البيئة الريفية ذاتها من نخبة ممتازة من أبنائها .

ومما يفيد في تكوين الجانب الاجتماعي لدى المعلم العربي تزويده بنماذج للتغير الاجتماعي تتناول الاطار العام والخطوط العريضة ، على أن تترك التفاصيل لحصائص البيئة المحلية ، وبذلك يمكن رسم خريطة اجتماعية شاملة نابعة من طبيعة المجتمع العربي وخصائصه . حتى يمكن أن تؤدي تلك النماذج دورها في « تحريك الواقع نحو المرمى الاجتماعي المرتجى وفي حدود الامكانيات المادية والقوى البشرية والطاقة الفنية المتوفرة لدى المجتمع » . (١٠)

(ب) الجانب العلمى :

بالاضافة الى النواحي الاجتماعية في برامج الثقافة العامة لاعداد المعلم ، ندرس بعض النواحي والموضوعات التى تدعم الثقافة العربية المشتركة على أسس علمية . فعلى سبيل المثال يدرس طلاب كليات التربية

(١٠) أحمد الحشاش : التغير الاجتماعى - الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر - القاهرة - ١٩٧١ - ص ٧٩ .

ومعاهد اعداد المعلمين جهد بعض العلماء العرب الذين سجلوا بجهودهم فضل العرب على أوروبا والدنيا بأسرها في مجالات العلوم الطبيعية والدراسات الانسانية . والجديد الذي نؤكد هنا هو دراسة هذا الجهد من خلال الاطار الثقافى والاجتماعى الذى عاشوا فيه وتفاعلوا معه وانفعلوا به .

وفى هذا الاطار لا تدرس محاولات خالد بن يزيد بن معاوية منفصلة عن اطارها الحضارى وإنما تدرس بحيث يبرز دوره كأمر مسلم عربى جعل نظرة المجتمع الى العلوم الطبيعية والعمل اليدوى نظرة احترام وتقدير . الأمر الذى عجزت أوروبا عن تحقيقه فى تلك الحقبة من العصور الوسطى . وعلى هذا النحو أيضا لا تدرس مصنفات جابر بن حيان كغاية فى حد ذاتها ، ولكن يكون محور الدراسة منهجه فى اجراء التجارب بنفسه ليتحقق من صحة ما وصل اليه فى الكتب والرسائل . وبالمثل ندرس أسلوب الرازى فى البحث العلمى وهو الذى أطلق عليه الأوربيون بحق (بويل العرب) نسبة الى عالم الطبيعة المعروف « بويل » كما يمكن تدعيم فكرة اتصال الكتلة القارية لأرض الأمة العربية من خلال وصف رحلات ابن البيطار الذى جاب غالبية أقطار الأمة العربية منذ سبعة قرون وكتب عن ناسها وحيواناتها ونباتاتها وأساليب الحياة فيها .

ويرتبط بهذا الجانب العلمى فى الثقافة العامة لاعداد المعلم العربى ، أن يعالج معلم المستقبل بعض قضايا ومشكلات مجتمعه بأسلوب علمى ينمى لديه الطريقة العلمية فى التفكير مما يساعد على مواجهة المشكلات من جهة ، والتأثير على طلابهم من جهة أخرى بحيث ينشأون على ممارسة الأسلوب العلمى فى التفكير . وبذلك يستخدم كل من المعلم والمتعلم ذكاءه فى حل مشكلات حيوية تتصل باهتماماته الشخصية وترتبط ارتباطا حقيقيا بمواقف اجتماعية .

(ج) الجانب اللغوى :

وتعتبر اللغة العربية الفصحى من دعائم التثقيف العام الذى يولد الاحساس الحقيقى بالقومية الواحدة ، فاختلاف الألسنة واللهجات من قطر الى قطر قد يضعف أواصر الرابطة القومية . ومن مزايا اللغة العربية الفصحى أنها تجعل المفاهيم والمصطلحات موحدة فى جميع الأقطار العربية ، وبالتالي تزيد من التفاهم وتقرب المشاعر مهما تباعدت الأقطار واختلفت السلالات والأصول . وقد أكد عميد الأدب العربى المرحوم الدكتور طه حسين هذا المعنى فى مؤتمر الأدباء العرب الذى عقد بالقاهرة فى الفترة من ١٩ الى ١٥ ديسمبر ١٩٥٧ عندما قال : « من المحقق أن البلاد التى يتألف منها العالم العربى الحديث لا يمكن أن تكون مؤلفة حقا من عناصر عربية خالصة

تنسب الى عدنان وقحطان ، وانما هي عربية بلغتها ، عربية بشعورها وعقلها
ووجدانها .

واذا كان من مزايا اللغة العربية ثراؤها بالمتراذفات الا أن ذلك
يشكل صعوبة عند نقل المصطلحات الأجنبية الى العربية . وربما كان هذا
هو سر الاختلاف فى استخدام بعض المصطلحات بين أجزاء الوطن العربى
ففى مصر يستخدم الطلاب اصطلاح (البعد البؤرى) فى دراسة الضوء
بينما السوريون يطلقون عليه (البعد المحرق) ، ونفس الشيء ينطبق على
مسميات عديدة تتصل بأجزاء السيارة وأجهزة التليفزيون والتكييف
وغيرها .

وهنا تجدر الإشارة الى الجهد الكبير الذى بدأته الادارة الثقافية
بجامعة الدول العربية وتواصله الآن المنظمة العربية للتربية والثقافة
والعلوم فى تعريب وتوحيد المصطلحات العلمية . (١١)

(د) الجوانب الفلسفى :

ان تثقيف معلم المستقبل بفكر فلسفى يستهدف تكوين عقيدة قومية
لدى المعلم العربى يشكل ركنا أساسيا من أركان الثقافة العامة لهذا المعلم .
ولا نعى بذلك مجرد تدريس مقررات فلسفية تقليدية أو سرد أسماء
الفلاسفة والمذاهب الفلسفية ، ولكن المقصود هو تنظيم المعرفة الفلسفية
حول مجموعة محاور تتصل بواقع المجتمع العربى ومشكلاته وجوانب القوة
وجوانب الضعف فيه ومن تلك المحاور : الطريقة العلمية - الاستقرار
والقياس - التكامل - التكيف - التقدم والتطور - التغير - التنمية
والتصنيع .. وهكذا .

ويتصل بهذا الجانب ممارسة عملية للنقد الموضوعى وبخاصة فيما
يتعلق بالمناهج والأوضاع التعليمية على المستوى القطرى والمستوى العربى
القومى . وبذلك يعد المعلم العربى من خلال ايمانه بأن له « دورا » يقوم به
فى النظام القومى للتعليم وله « رأى » فيما يقوم به ، ولا يكون مجرد
« منفذ » يطيع ويلبى مطالب رؤسائه بلا مناقشة . ومثل هذا المعلم يصدر عن

(١١) أنظر : داود جلبى : المصطلحات العلمية والخطة التى ينبغى أن
يسير عليها العالم العربى فى تعريبها - جامعة الدول العربية - القاهرة -
١٩٤٩ .

أيضا : جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية : حلقة اعلاما المعلم
العربى المنعقدة ببيروت (أغسطس ١٩٥٧ - مطبعة لجنة التأليف والترجمة
والنشر - القاهرة ١٩٥٨ .

فلسفة معينة وموقف معين وعقيدة معينة مما يعطى لعمله أبعاداً عميقة الأثر ويولد لديه الشعور بتقدير ذاته وإيجابيته .

لا يترتب على ذلك أن دور المعلم في المجال السياسي لن يقتصر على كونه مجرد داعية لحزب أو تعصب لقطر دون آخر ، وإنما يكون المعلم العربي صاحب رأى وله موقف على المستوى القومى العربى وفقاً للمعايير التى أشرنا إليها من قبل .

وهكذا يتبين أن تحقيق قومية التربية لا يتأتى بمجرد إصدار بعض التوصيات مهما بلغت دقتها وأهميتها ، وإنما يتحقق من خلال تكوين عقيدة تربوية وفلسفة تربوية عربية واضحة المعالم . وفى هذا الصدد يذكر أحد رواد التربية العربية : (١٢)

« ان كل أمة تقيم حضارة خاصة بها - سواء فى ذلك من أقام حضارة فى الماضى أو يقيم حضارة جديدة - لابد لها من أن تستند الى رسالة أو فلسفة خاصة بها ... فأكبر مميز للانطلاق فى الأمم وأقوى أسس البناء الحضارى هو وجود الرسالة الانسانية أو الفلسفة التى تبنى الحضارة عليها »

(هـ) الجانب الفنى :

ويأتى التثقيف الفنى وتذوق وتقدير الفن كجانب هام من جوانب الثقافة العامة فى اعداد المعلم العربى . ويتم ذلك من خلال اعداد طلاب معاهد اعداد المعلم بالمعارف والخبرات التى تشرح الرمزية فى الفن وأساليب التعبير عن الانفعالات بالموسيقى أو الرسم أو الحفر أو التمثيل . وتقترب هذه المعرفة النظرية بأنشطة عملية تقرب الذوق والأحاسيس والمشاعر بين أجزاء الوطن العربى الكبير ، مع تشجيع ذوى القدرات والمواهب الفنية على الاشتراك فى المعسكرات والمهرجانات العربية المشتركة التى تتيح الفرص للتنوع الفنى من خلال الوحدة القومية .

وهكذا يتبين أن جوانب الثقافة العامة فى اعداد المعلم العربى تشكل ركناً أساسياً من أركان اعداده المهني ، وتساهم بدور رئيسى فى تحقيق قومية التربية فى الوطن العربى . ومعيار قومية التربية هو اتفاق الاتجاهات أو تقاربها بين أجزاء الوطن العربى الكبير . فاذا وجد أن نتائج قياس

(١٢) محمد فريد أبو حديد : « حاجتنا الى أهداف تربوية عربية مشتركة » فى : **أسس التربية فى الوطن العربى** - المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية - القاهرة - ١٩٦٥ .

اتجاهات الأطفال العرب في المغرب الأقصى أو أطفال امارات ودول الخليج العربي مماثلة لنتائج قياس اتجاهات الأطفال العرب في الأردن والضفة الغربية وغزة ، فإن دور المعلم العربي يكون موجبا بدرجة عالية . وقومية التربية بهذا المعنى تمثل خط الصمود القومي في أرجاء الوطن العربي ، والمعلم العربي المثقف المعد اعدادا قوميا هو ذلك الجندي المجهول الذي يملك اسلحة تحقيق قومية المعارك المصرية بنفس القدر الذي يسهم به في تحقيق قومية التربية في الوطن العربي .

اتجاهات ومبادئ في تطوير التعليم المصري

الدكتور : شكرى عباس حلمى عبد الرحمن
كلية التربية — جامعة عين شمس

تعالج الصفحات التالية مجموعة من المبادئ والاتجاهات الاساسية التى ينبغى تحسبها فى سياق فحص النظام التربوى بنيه وادارة ، وتمويلا ، من أجل تطويره ، ورسم طريق مستقبلى له ، يمكنه من تجاوز الأزمات التى يعانيتها ...

يواجه المجتمع المصرى مجموعة من التحديات تؤثر فى النظام التعليمى وتفاعل معه ، ولعل من أهم هذه التحديات المجتمعية التى تبلورت فى أزمات تعليمية ما يلى :

١ — عدم وضوح فلسفة تربوية مميزة المعالم لها أهدافها العامة والخاصة المحددة إجرائيا توجه السياسة والاستراتيجية والخطط التعليمية . فلم يعد ممكنا أو مقبولا فى الوقت الحاضر تحمل مسئولية توجيه التربية وتطويرها دون تصور شامل ودن تحديد للعوامل التى تقرر نوعية العملية التربوية ودون تحديد للمسارات التى تتجه اليها هذه العملية . كما انه لم يعد ممكنا أو مقبولا اعادة النظر فى الاجزاء والتفاعلات داخل النظام التعليمى وضياغتها وتشكيلها من جديد بدون رؤية شاملة تتسم بالعمق والشمول والاتساق والمستقبلية .

ويمكن القول بأن ما لدينا من ملامح لفلسفة تربوية تعليمية ما زال مشدودا الى معايير وقوالب تقليدية أو قديمة ، وما زال مشبعا بالقصور الذاتى الذى يعرقل حركته ويجعله مشدودا الى الماضى أكثر منه متطلعا الى المستقبل . ولعل الفحص الموضوعى للأهداف التعليمية وللسلم التعليمى ، ولمفاهيم الادارة والمناهج والنشاط والتقويم وللأساليب المستخدمة فى كل منها يكشف عن مدى التقليدية التى تسيطر على هذه المفاهيم والممارسات .

٢ - الطلب الشعبى على التعليم نتيجة الانفجار السكاني والزيادة الهائلة فى فئات العمر الموازية لسن التعليم من جهة ، وللتطلعات المستمرة لمستويات أعلى من التعليم من جهة أخرى . . ولا شك فى أن هذه الاعداد المتزايدة من الطلاب ستستمر لفترة طويلة مقبلة وبمعدلات أسرع مما هى عليه الآن ، الأمر الذى يزيد من اتساع الفجوة بين الطلب على التعليم من جهة وقدرة النظم التعليمية على استيعاب هذا الطلب من جهة أخرى . وأوضح الأمثلة على ذلك أن معدل التسجيل بالتعليم الابتدائى كان ٧٤٪ فى سنة ١٩٦٥ ثم انخفض الى ٧٠٪ سنة ١٩٧٠ ثم ارتفع تدريجيا حتى وصل الى ٧٥٪ عام ١٩٧٧ ، كما أن معدل التسجيل بالتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة لم يتجاوز ٢٢٪ سنة ١٩٧٠ أى أن نسبة الطلاب المسجلين فيه لم تتجاوز ١/٥ مجموع الشباب فى سن التعليم من ١٢ - ١٧ سنة . وان تحسن هذا الوضع قليلا عام ١٩٧٧ .

والذى يعمق الفجوة بين الطلب ونسبة الاستيعاب ، انحصارنا فى فلسفة وأساليب تقليدية وضعت أصلا لتعليم القلة أو الصفوة ولا تناسب نظم الجماهير أو تعليم الأعداد الكبيرة ، ولذا يصبح السؤال المطروح بحسرة ملحة : كيف يمكن تذويب هذه الفجوة أو كيف يمكن تربية هذه الاعداد المتزايدة بطرائق وتقنيات جديدة ؟

٣ - عجز الموارد المالية المتاحة : على الرغم من تزايد ميزانية التعليم بحيث بلغت ٢٠٪ من ميزانية الدولة ، فإن الوضع الراهن للمباني والمعدات والكتب والمعلمين تخلف تخلفا كبيرا عن الطلب التعليمى المتزايد . وعلى الرغم من أهمية الاتفاق على التعليم ، إلا أن ما يطلبه من موارد مالية يلقى منافسة من القطاعات الأخرى كالزراعة ، والصناعة ، والاسكان . . . الخ كما أن هناك منافسة تحدث داخله بين المراحل المختلفة . وربما داخل النظم المتعددة فى المرحلة الواحدة . وما يجب أن نؤكدده هو أن حسم مسألة الأولويات فى توزيع الميزانية لا تتم فقط باستخدام معايير دقيقة وإنما بواسطة قرار سياسى ، وعليه يجب على قادة التعليم اجادة فنون وأساليب الاقتصاديين والسياسيين حتى يمكنكم الدفاع عن مطالبهم فى معركة الميزانية السنوية ، مع تركيز الرؤية على ثلاثة جوانب :

- اتجاهات نفقات التلميذ فى كل مرحلة .
- اتجاهات نفقات التعليم الإجمالية .
- نسبة اجمالى النفقات التعليمية الى الناتج القومى .

٤ - ازدياد كلفة التعليم لأسباب متعددة منها ازدياد عدد المعلمين وارتفاع أجورهم ، وارتفاع تكفة المباني ، وارتفاع أسعار السلع والادوات التعليمية المختلفة . . الخ ، وقد نلاحظ من بعض احصاءات

تعليمنا حدوث انخفاض ظاهر في الكلفة ، والحقيقة أن هذا الانخفاض يرجع أساسا الى زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم ، واقتصاد بعض النفقات ، واستخدام نظام الفترتين أو الثلاث داخل المدرسة الواحدة مما قد يسهم في هبوط انتاجية التعليم وضعف الكفاءة الداخلية .

ومحاولة مواجهة زيادة كلفة التعليم بمثل هذه الاساليب التي تأتي على حساب الكيف ينجم عنها في النهاية خسارة تربوية اقتصادية ، فينخفض مستوى الخريج من جهة وينخفض العائد الاقتصادي من جهة أخرى وبذلك يتحول التعليم الى استثمار غير أمثل للموارد البشرية والمالية .

٥ - **عدم التوازن بين ناتج التعليم وحاجات الاقتصاد القومي من القوى العاملة** . نتيجة المناهج وطرائق التدريس التقليدية وعدم مواكبتها لمتطلبات المجتمع المتغيرة والمتطورة ، والتوسع في التعليم النظري نتيجة انخفاض تكلفته ، وتخريج أعداد ومستويات من الخريجين لا تتناسب ومطالب سوق العمل ، وعدم مواكبة التنمية للزيادة في عدد الخريجين ، كل هذه العوامل وغيرها زادت عدد الخريجين في بعض الشهادات على عدد الوظائف ، وأدت الى ظاهرة « بطالة مقنعة » وبخاصة في الوظائف الادارية والكتابية . ولم يقتصر عدم التوازن على ذلك ، بل امتد الى العجز في عدد الخريجين في تخصصات أخرى ، والى النقص في مستوى كفاية بعض الخريجين في معظم فروع تعليمنا سواء اكان ذلك في التعليم الثانوي العام المؤدى للتعليم العالي أم في التعليم الفني المؤدى فعلا لسوق العمل .

وعدم التوازن المشار اليه مسئول عنه النظام التعليمي بجميع مدخلاته وتفاعلاته من جهة ، ومسئول عنه كذلك القصور في خطط التنمية من جهة أخرى ، حيث يمكن القول أن التوسع في التعليم الذي يجب أن يستمر ويتصاعد لا يواكبه بنفس الدرجة توسع مماثل في سوق العمل . وحل هذه القضية يرتبط أساسا بضرورة الاسراع في خطى ومعدلات التنمية ، مع ضرورة اجراء تعديلات جذرية في هيكل ومحتوى التعليم لكي تصبح مخرجاته متكافئة مع متطلبات التنمية ، وقوة دافعة ومحركة لها مع التركيز على المراحل والنظم التعليمية التي تحقق الاسراع في النمو الاقتصادي ، وبذلك كله يسهم التعليم في زيادة معدلات الدخل القومي ويزيد من ميزانية التعليم .

٦ - **عدم وجود تكامل وتنسيق واضح بين خطط التعليم النظامي**
Formal Education **والأعليم غير النظامي** Non-formal Education
الذي يشمل الوسائط التربوية والثقافية والبرامج والمناهج الموجهة الى عالم الكبار سواء كان هؤلاء الكبار أميين أو متعلمين . وينجم عن هذه المشكلة

أزمات متعددة منها ارتداد بعض خريجي المدرسة الابتدائية أو المنتهين منها الى الأمية ، والنقص فى مستوى كفاءة ومهارة عدد كبير من العاملين ، واستمرار نسبة كبيرة من المواطنين فى غياهب الأمية الابجدية ، وانتشار مظاهر كثيرة للأمية الثقافية .

ولكى يواجه مجتمعنا عناصر أزمة التعليم التى أشرنا الى بعضها فمن الضرورى أن يقوم بإجراء تعديلات متكاملة جوهرية بحيث لا يقتصر الامر — كما هو سائد — على اصلاحات وترميمات جزئية أو الدعوة الى زيادة الموارد المالية فقط ، فقد اتضح من خلال المحاولات والاجتهادات التى بذلت عجزها عن مواجهة عناصر الأزمة .. وفى هذا المجال نود أن نلفت النظر الى ما يلى :

١ — فى أوائل الستينيات كان الاتجاه السائد هو فتح الابواب لكل راغب فى التعليم وبخاصة فى التعليم الابتدائى ، وهذا أدى الى تضخم القيد بالمدارس وازدحام الفصول . ونتيجة استخدام نفس الاساليب التقليدية فقد ترتب على ذلك هبوط مستوى التعليم الابتدائى أو على الاقل عدم حدوث تجديدات وتجويدات تربوية داخلية متناسبة والآمال التى عقدت عليه .

وعلى الرغم من هذه المحاولات ، فان نسبة الاستيعاب فى التعليم الابتدائى لا تتجاوز ٨٠٪ ، وإذا سرنا بنفس المعدلات الحالية سـيظل الاستيعاب الكامل حلما بعيدا بدون تحقيق سنوات طوالا . على فرض إمكانية ادخال تحسين على معدل النمو فى التعليم الابتدائى سيقبل من مفعوله اعتبارات أهمها :

(أ) ان هناك عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية خارج التعليم تؤثر على نموه ، بصرف النظر عما تبذله الدولة من جهود مالية وتعليمية ، كما ان هذه العوامل سوف تؤثر على المستوى الكيفى للتلاميذ ، فكلما اتسعت دائرة التعليم كلما شملت فئات اجتماعية محرومة ثقافيا واقتصاديا ، ومثل هذه الفئات يلزمها تمهيد واعداد خاص ، والا انتظمت نسبة منها بالتعليم ثم تسربت منه بدون استفادة حقيقية . وإذا كان المهم جدا أن تلتحق هذه العناصر المحرومة بنظام التعليم ، فان الاهم أن توفر لها فرص الرعاية التربوية والثقافية والصحية والغذائية التى تجعلها قادرة بالفعل على استثمار الفرصة التعليمية الاستثمار الأمثل .

(ب) ان استمرار نسب التسرب من التعليم الابتدائى وانخفاض مستوى كفاءة عدد كبير من الخريجين ، وعدم انتظامهم فى برامج تعليمية نظامية وغير نظامية بعد التخرج ، سيؤدى فى النهاية الى ارتفاع فى أعداد الأميين .

(ج) ان النمو فى التعليم الابتدائى يؤدى الى زيادة الضغط على المستويات الاعلى من التعليم . ومثل هذه المستويات ان لم يحدث فى هيكلها وأهدافها ومحتواها وتفاعلاتها تغيرات جذرية فسيؤدى ذلك الى نتائج تربوية واقتصادية سلبية . وعلى هذا الاساس كان التوسع فى التعليم الابتدائى لا بد وأن تصاحبه تغيرات جذرية فى معالجة نظم التعليم الاعدادى والثانوى ، والا زحفت مشكلات التعليم الابتدائى الى هذه المستويات فى مستوى كفاءته .

(د) ان التوسع فى التعليم الابتدائى وما بعده من مراحل يستلزم ضرورة التخطيط المحكم لحركة تدفق الطلاب بحيث يتكسبون فى نوع معين على حساب آخر ، وبحيث يمثلون رصيذا لبطالة مقنعة مستقبلا . وذلك كله يستلزم ضرورة التنسيق الامثل بين جوانب السياسة والتعليم .

٢ — على الرغم من التركيز على كم التعليم ، الا انه فى عشر السنوات الاخيرة ظهرت بعض المحاولات التى تهتم بكيفية التعليم المدرسى وان اقتصر امر الاصلاح على اعادة النظر فى خطط الدراسة وتنظيم بعض المواد المدرسية وتحسين الكتب المدرسية ونظم الامتحانات وتدريب المعلمين وهى اصلاحات جزئية هامشية لا تحقق للنظام التربوى حركته المطلوبة لانها تركز فى الدرجة الاولى على التعليم المدرسى وتركيز الزيادة فى الميزانيات على الكيف . وهذا يؤثر على النمو الكمى فى الوقت الذى ما زالت فيه الشكوى مستمرة من ضعف كفاءة التعليم .

اى اننا اذا أردنا ان نحقق للنظام التربوى حركته المنشودة ينبغى أن ننظر الى جوهر قضية التربية وأزمته الحقيقية بعيدة عن الاصلاحات الجزئية حتى تكون التربية هدفا وتنظيما ومضمونا ووسائل وعلاقات تمثل مستوى تحديات العمر ومطالبه .

وعلى هذا يجب أن يتم وضع اطار للسياسة التعليمية يسعى الى تحقيقها فى توازن وتكامل ، ويوجهها الوجهة الصحيحة ، على ان يكون هذا الاطار مرنا يسمح بالمراجعة المستمرة والتعديل فى ضوء ما يحدث من تغير فى المعرفة والتكنولوجيا ، الامر الذى يلزم معه توافر خاصيتين أساسيتين لهذا الاطار هما :

الخاصية الاولى : تحسين العلاقات الداخلية فى النظام التربوى من جهة ، والأنظمة الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى .

الخاصية الثانية : التجديد الشامل لكل جوانب النظام التربوى سواء

اكان فى مجال الافكار والنظريات ام فى التطبيق والممارسات ، وما قد ينصب على الجوانب المعنوية من أهداف ومعارف وقيم وعلاقات أو جواتب مادية (ابنية وتجهيزات وأدوات) . وفى مجال تعليم الصغار وفى مجال تعليم الكبار سواء بسواء .

ويتضح مما سبق ، أن ما تم من اجتهادات فى مجال الكم أو الكيف لم يحقق الاهداف المحددة له ، ناهيك عن التطلعات والاهداف القومية التى تجاوز الاهداف المحددة . كما أن التطبيق أسفر عن كثير من الثغرات وأوجه الضعف ، ومعنى ذلك أن الفكر والتطبيق يحتاجان الى مراجعة جذرية وإلى تصورات جديدة ، وتنبتق من هذا أهمية وضع استراتيجيات جديدة .

المبادئ الأساسية المحددة لفلسفة التعليم وتطوره :

الى جانب المشكلات التعليمية التى أشرنا إليها ينبغى أن نستحضر فى الأذهان بعض مبادئ أساسية ذات مغزى وأهمية فى فهم المسائل المتصلة بالاستراتيجية التربوية . ولعل أهم هذه المبادئ :

١ - **ديمقراطية التربية :** أن الإيمان المستمر بالديمقراطية كأساس للتنظيم الاجتماعى يتطلب مساعدة الأفراد على تفهم مسئولياتهم وابتكار الوسائل لقيامهم بتلك المسئوليات ، وإيجاد أفضل الطرق والوسائل التى تساعد على الاسهام بفاعلية فى تطوير مجتمعهم ، وهذا يتطلب :

(١) تحقيق التوازن عند التوسع فى انشاء المؤسسات التربوية بين المناطق الريفية والحضرية لمعالجة الاختلال الحاصل فى النظام التربوى بالمناطق الريفية ، مع توجيه التربية نحو الانتماء الريفى بواسطة تركيز عملية التعليم على شئون البيئة .

(ب) عدم الاقتصار كأساس للديمقراطية على اقرار حق كل فرد فى التعليم لانه يحمل فى طياته أحيانا معنى عدم التكافؤ ، فكل لاحظ دائما أن كثيرا من الأفراد يحرمون من هذا الحق أو يتسربون أو يرسبون بسبب عامل أو أكثر بعضها يرجع الى عوامل جغرافية أو اقتصادية أو اجتماعية ولا يحل هذا الوضع الا توافر مؤسسات تعليمية بديلة يستطيع الفرد الالتحاق بها فى أى سن ووفق ظروفه وحاجاته ،

(ج) التخفيف من تأثير الطبقة الوسطى وما فوقها على مناهج التعليم ، فبعض التحليلات التى أجريت على المناهج والكتب المدرسية اوضحت شيئا من الانحياز لثقافة وأسلوب حياة الطبقة الوسطى التى تسكن

«المدن» ، وانعزالا عن حياة وماطلب عيش الغالبية من شعبنا . ولعل هذا من الاسباب التى قد تؤدى الى تسرب بعض التلاميذ نظرا لأن ما يتلقونه من تعليم يجاوز أو يفارق حدود طبقتهم ، وفى نفس الوقت لا يقدم لهم الحلول الحقيقية لمشكلات وقضايا بيئاتهم .

(د) تحقق درجة أعلى من المرونة داخل نظم ومحتويات التعليم بحيث تغطى أكبر مساحة ممكنة من الفروق الفردية بين الافراد من حيث القدرات والميول والاتجاهات ، فأحد معانى الديمقراطية التعليمية هو مدى المرونة فى البنية والمقررات والطرق لكى يجد الفرد المستوى والمحتوى المناسب له والمتحدى لامكاناته الفردية والمستثير لطاقاته الكامنة .

(هـ) تنظيم المؤسسات التربوية من الداخل بحيث تحقق علاقات التعليم والتعلم زيادة قدرة الافراد على تكوين الآراء واصدار الاحكام السليمة كأساس للبناء الديمقراطى السليم الذى يحقق فى النهاية تطوير شخصية الفرد من جوانبها المختلفة .

٢ - **تربية مستديمة** : من الضرورى أن يكون من المبادئ الاساسية للاستراتيجية التربوية فى مجتمعنا تحقيق التربية المستديمة لكى يمتد هذا المفهوم الى جميع جوانب العملية التربوية باعتباره الأساس الذى يركز عليه التنظيم الكلى للنظام التربوى كاتجاه جديد للتربية وطريقة جديدة للتعلم . وهذا يتطلب :

(أ) . عدم تركز الاهتمام فى النظام التربوى على التعليم المدرسى بل امتداده لجميع أنواع المؤسسات التربوية اللا مدرسية ، ويكون ذلك بازالة الحواجز الموجودة بين التربية المدرسية واللامدرسية مع توحيد ودمج المؤسسات التربوية ضمن اطار نظرة عضوية شاملة للعملية لالتربوية .

(ب) اعداد قائمة بالهيئات والأجهزة التى يمكن أن تسهم فى النظام التربوى مثل الاجهزة السياسية « الحكومة المركزية ، السلطات المحلية ، التنظيمات السياسية ، القطاع الاقتصادى ، النقابات ، الجمعيات التعاونية » ، الهيئات المهنية ، الهيئات الدينية والخيرية ، والمنظمات النسائية ومؤسسات الثقافة الجماهيرية ... الخ « ثم تحلل وتوصف العمل الحالى والمستقبلى داخل هذه الهيئات لمعرفة :

— ماذا تقدمه الآن من برامج للتعليم المستمر ؟

— حجم المتعاملين معها .

— نوعية هؤلاء المتعاملين ، وسنهم ، وشهاداتهم ، ونوع أعمالهم الخ .

- تقويم أساليب العمل الحالية للحكم على درجة جودتها .
- اقتراح الادوار والمسؤوليات التى يمكن أن تقوم بها مستقبلا .
- تحديد نوع وعدد الهيئات الجديدة اللازمة للعمل فى قطاع التربية المستمرة وتحديد القطاع الذى سوف تغطيه منعا للتضارب بينها وبين المؤسسات الحالية .
- اعداد خطط التدريب اللازمة للعاملين فى هذه الهيئات الحالية والمستقبلية بحيث يؤدون دورهم فى تكامل مع مؤسسات التعليم النظامى .
- على أن يؤخذ فى الاعتبار دائما عند وضع سياسة التربية المستديمة احتياجات الفرد من جهة وحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من جهة ثانية .
- (ج) توجيه التربية منذ البدء الى التلميذ والتعليم والتدريب الذاتى والتفكير الناقد مع اهتمام طرائق التعلم بغرس الاتجاهات التى تقوم على أساس التفاعل بين المعلم والمتعلم بهدف تنمية الفرد من جميع الجوانب وتعميق وعيه بشخصيته مما يمكن الفرد فى النهاية من تطوير ذاته بصفة مستمرة .

٣ — ربط حركة النظام التربوى بجهود التنمية :

- ان العاملين فى مجال التنمية يتفقون على ضرورة تحقيق التوازن والتكامل بين شقى التنمية الاقتصادية والاجتماعية دون اية مغالاة فى جانب على حساب الجانب الآخر .
- وتحقيق هذا التكامل والترابط يرجع الى تبنى المدخل الجديد للتنمية الذى يرى أن محور التنمية وغايتها هو الانسان حيث لا يمكن تطوير الزراعة والصناعة وزيادة الانتاجية والحد من الفقر واحداث التغير لاجتماعى دون اعداد وتدريب يزيد من قدرة الفرد على الابتكار والخلق والابداع .
- ولكى يتم هذا التكامل لا بد من ربط حركة النظام التربوى بأهداف واحتياجات التنمية وذلك باتباع الخطوات التالية :
- (١) حصر الوضع الراهن للقوة العاملة ويكون ذلك بتوفير معلومات كاملة عن تركيب السكان تبعا للنوع وفئات السن ، وبيانات عن العمالة والبطالة والهيكل الوظيفى لكل قطاع ونظام الحوافز والاجور والحالة التعليمية ونظام التعليم والتدريب .
- (ب) حصر حاجات خطط التنمية من القوى العاملة المستقبلية وفق المستويات والتخصصات المختلفة التى تحتاج اليها المشروعات المختلفة .

(ج) ترجمة الاحتياجات من القوى العاملة الى حاجات تربوية فى اطار نظرة شاملة للتربية المدرسية منها واللامدرسية .

على اننا يجب ان نؤكد فى هذا المجال ان تبنى هذا المدخل للتنمية لا يعنى ان الانسان هو العنصر الوحيد فى التنمية التى تتضمن بالضرورة عناصر مادية ، وانما يعنى ان الانسان أحد عناصر التنمية وان كان أهمها ، وهذا يظهر لنا أهمية ربط حركة النظام التربوى بالتنمية باعتباره من مقومات النجاح فى التنمية .

انطلاقا من واقع التعليم فى مجتمعنا والتحديات المؤثرة فى حركته ، يمكن ان نحدد بعض الاتجاهات والمبادئ التى تمثل خطوط الحركة للتطوير الشامل لبنية النظام التربوى وادارته وتمويه على النحو التالى :

١ - توسيع النظرة الى التربية - تحقيقا لمفهوم التعليم المستمر - بحيث تشمل تعليم الصغار والكبار ، التعليم المدرسى واللامدرسى مع تنسيق هذه النشاطات وربطها بخطط التنمية وهذا يتطلب توفير مجالات وصور وأشكال مختلفة من التعليم للأفراد فى جميع الاعمار تحقيقا للديمقراطية بأوسع معانيها ومواجهة مشاكل التحديث الزراعى والصناعى ومتطلباتها من القوى العاملة كما ونوعا وكيفا ، واعداد القيادات الفنية والإدارية ، واكساب الأفراد اتجاهات وقيم وعادات وانماط السلوك التى تستهدف مساعدتهم على قبول التغيير والتكيف له وتوجيهه ، والمشاركة الإيجابية فى تطوير حياتهم ومواجهة مشكلات مجتمعهم .

وعلى هذا يمكن ان تقدم التربية اللامدرسية خدماتها التعليمية والتدريبية للفئات الآتية :

- الشباب الذى لم يدخل المدرسة ولم يتلق أى تعليم أو تدريب .
- المتسربون من المدرسة الابتدائية أو الذين لم يكملوا الدراسة فى المراحل التعليمية .
- المتخرجون الذين اتموا الدراسة باحدى المراحل التعليمية ولم يعثروا على العمل المناسب ، أو يرغبون فى الانتقال من مهنة الى أخرى تبعا لضرورات الاقتصاد وحاجات سوق العمل .
- الكبار الذين يحتاجون الى تربية مستمرة لتطوير حياتهم وخدمة بيئتهم .

ولا شك فى ان هناك اشكالا متعددة للتربية خارج المدرسة يمكن ان نحدد أهمها مع الاهتمام بابرار اولوية هذه البرامج على النحو التالى :

(أ) **برامج محو الامية:** للذين حرموا من فرص الانتظام فى المدارس، لتزويدهم بمهارات الاتصال من قراءة وكتابة وحساب ومواد الثقافة العامة حتى يصل إلدارسون إلى المستوى الوظيفى الذى يؤهلهم لتحسين حياتهم والمشاركة فى تنمية مجتمعهم مع توجيه العناية الى ربط هذه البرامج بقطاعات العمل المختلفة .

(ب) برامج الخدمات الارشادية والتدريبية لتزويد الافراد بالمهارات المتنوعة لمساعدتهم فى اداء اعمالهم ورفع كفاياتهم الانتاجية ، وزيادة كفاءتهم المهنية ليكونوا أكثر تلاءماً مع مهنتهم بسبب ما يحدث من تغير فى حالة استخدام تقنيات جديدة فى مجالات العمل المختلفة .

(ج) برامج التدريب القومى للشباب على الخدمة بوضع برامج تستغرق عاما او عامين تتضمن تكاملا مع العمل والتدريب عداد قوة بشرية عاملة مدربة، ولخفض نسبة البطالة بين خريجي المراحل التعليمية المختلفة

(د) برامج الثقافة العامة ، لتزويد الأفراد بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية وقيام الأفراد بأدوارهم السياسية والاجتماعية بصورة فعالة على أن يكمل ذلك باتباع مناشط ايجابية يشارك الافراد فيها بجهودهم التى تصدر عن ادراك ووعى واقتناع بأهمية العمل الذى يقومون به ويشاركون فيه ويسهم فى تطوير بيئتهم مدفعين بالرغبة الشخصية .

(هـ) برامج التعليم بالمراسلة وهى برامج تتطلب نفقات مرتفعة وتستوجب تنظيمًا عى المستوى القومى لانها تمثل وثبة كبيرة توفر فرص التربية خارج المدرسة للصغار والكبار .

كما يجب أن نستثمر وسائل الاتصال الجماهيرية كعامل فى التعليم خارج المدرسة على انها وسائل لنقل المعلومات ، وعامل له شعبيته واغراؤه فى احداث تغيرات هامة فى البيئة وبخاصة التليفزيون الذى يستطيع أن يدعم العمل الجماعى الواسع ويؤثر فى مختلف ألوان التعليم التى تخدم البيئة .

٢ — استكمالاً لاشكال التعليم خارج نطاق التعليم المدرسى يجب استغلال تجارب بعض الدول الاخرى فى توفير فرص جديدة فى التعليم كنظام تعليم بديل اصطلح على تسميته بالتعليم الموازى Parellel Education يسير فى خط مواز مع التعليم المدرسى . ويوفر هذا النوع من التعليم الاولى للذين لم تتح لهم فرصة التعليم النظامى أو الذين فشلوا أو تسربوا منه بسبب عوامل ثقافية أو اقتصادية أو اجتماعية . مضانا الى توفر فرص

ثانية للتعليم لن لم يتمكنوا من استكمال تعليمهم فى المراحل الاعلى بما يمكنهم من الحصول على التعليم اثناء ممارسة العمل . . وعلى الرغم من صعوبة تحديد قائمة بجميع أنواع هذا التعليم الا أنه يمكن اقتراح بعض مؤسسات لهذا النوع بحسب وظائفها على النحو التالى :

- * مدارس متنوعة للأطفال والراشدين توفر التعليم الموازى للمدارس النظامية فى غير أوقات التعليم النظامى .
- * معاهد تقدم بعض المقررات للراغبين فى متابعة تعليمهم فى مجالات تخصص محددة تسد متطلبات المجتمع من هذا التخصص .
- * معاهد ملحقة بالشركات التجارية والصناعية والمستشفيات والمعامل تضطلع بتوفير حاجتها من القوى العاملة والنهوض بمستوى العاملين بها .

ويلاحظ أن هذا النوع من التعليم تتراوح وظائفه بين تهيئة فرص للدارسين للاستمرار فى التعليم لمواجهة ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية وبين توفير تعليم لكل السكان حسب الحاجات الفردية والاجتماعية .

٣ - اعادة النظر فى السلم التعليمى الحالى (٦ ابتدائى + ٣ اعدادى + ٣ ثانوى) حتى يصبح سلم خبرات حقيقية ذلك أن الدراسات السابقة أثبتت أن متوسط المرحلة الابتدائية يزيد عن ١١ سنة نظرا لارتفاع نسبة الرسوب والتسرب خلالها .

ولهذا يجب الاستفادة فى هذا المجال بتجارب عديدة من الدول وتقصر مدة التعليم العام مع مد فترة الالزام ، ويمكن اداء ذلك على مرحلتين :

(أ) **المرحلة الاولى** : ويتم فيها ضم المرحلة الابتدائية والاعدادية على ضوء تجربة المدرسة ذات الثمانى سنوات القائمة بمدينة نصر « ٣ + ٥ » وبهذا يتحقق :

- * توفير سنة يمكن أن توفر امكانات مالية ومادية وبشرية تساعد على التوسع فى مد الالزام الى المرحلة الاعدادية .
- * الجمع بين الدراسة الاكاديمية والدراسات العملية فى السنتين الاخيرتين « ٧ ، ٨ » بما يزيد فاعلية ربط التعليم بالحياة .
- * بانتهاء المرحلة يتخرج الدارس فى مرحلة عمرية تمكنه من الالتحاق مباشرة بسوق العمل بحالة تضمن عدم ارتداده الى الامية اذا لم يتمكن من مواصلة المراحل التالية .

(ب) **المرحلة الثانية** : وتمتد فيها فترة الالزام بحيث تشمل المرحلة الثانوية وبهذا تكون المرحلة كلها ١٠ سنوات ، على أن يهتم فى المرحلة

التالية بالربط بين الدراسات الأكاديمية والمهنية وربطهما كذلك بتركيب المهن المختلفة في المجتمع .

وعلى هذا يصبح السلم التعليمي الإلزامي « ٢ + ٣ + ٥ » .

ومع إعادة النظر في السلم التعليمي يجب إعادة النظر في بنية التعليم المدرسي وتنظيماته الداخلية وقواعد القبول والتخرج لتكون أولا أكثر مرونة وحركة ، وثانيا أكثر استجابة للطلب الاقتصادي والاجتماعي ، حتى يمكن أن تتحمل المدرسة مسؤولياتها الخطيرة التي نوجزها فيما يلي :

* تعديل وتغيير الافراد وتشكيلهم على صور اجتماعية جديدة ، وذلك بترجمة هذه الصور في مناهج وطرق تدريس ووسائل ولوائح وقوانين وتنظيمات مادية وبشرية .

* مساعدة الناشئين على التخلص من المفاهيم والاتجاهات والقيم التقليدية غير المرغوب فيها .

* تمكين الافراد من إعادة النظر في أنفسهم وإعادة تشكيل بيئتهم بفكاه بحيث يكونون قوة محركة للتنمية .

ولا شك في أن تحمل المدرسة لهذه المسؤوليات يتطلب تحقيق مبدأ العمل وما يتطلبه من إتاحة الفرص المتنوعة لاستنباط ما لدى الفرد من استعدادات وتوجيهها وتوجيهها نكيا يحقق الزيادة المطردة في الانتاج ، وتنمية فضاء الفرد ومهاراته الفنية والاجتماعية بما يسمح له بأن يحقق ذاته . والمدرسة كمؤسسة يمكن أن تسترد قوتها في مجتمعنا اذا أدركت أهمية ربط نشاطها بالعناصر البيئية المحيطة بها من الزوايا الآتية :

(١) **المصادر البيئية :** وتشمل جميع العناصر المادية والبشرية التي تتحدد في أغراض تربوية تمكن المدرسة من استغلال الجوانب المختلفة لامكانيات البيئة وتنمية ما تتطلبه في الافراد من مهارات فنية واجتماعية .

(ب) تنظيم علاقات الناشئين بالخبرات البيئية المختلفة ، وبالفعّلات والجماعات في قطاعات الانتاج والاستهلاك ليس من أجل التعرف عليها فقط ، بل كضرورة لبحث العلاقات الديناميكية بينهما وما تعبر عنه من اتجاهات وميول ، وما قد يكون لها من اثر على سرعة التقدم .

(ج) تنسيق الخدمات المدرسية مع غيرها من المؤسسات بما يعمق مفهوم العلاقة بين المدرسة والبيئة .

غير أن فاعلية المدرسة لا تقاس فقط بمدى اتصالها بالبيئة والخروج اليها في شكل زيارات أو معكرات أو رحلات أو بما تستمده من البيئة لتنظيم

برامجها . فهذا كله مجرد وسائل لتعريف الدارسين بمظاهر البيئة وعناصرها ، ومدى مالها من فائدة اجتماعية ، وإنما يجب أن تقوم بتنظيمات جديدة وعلاقات على أساس مفاهيم وأفكار جديدة تثبتق من تحليل واقع البيئة والتمييز بين عناصرها ، حتى يتم اختيار البرامج على أسس من الدراسة العلمية لمشكلات البيئة والتعمق فى حياتها ونشاطها ، لتكون وسيلة لتوفير الحركة فى سلوك الافراد وئاساسا لاستخدام الذكاء والعمل الجماعى على المستويات الاجتماعية المختلفة بما يؤدى فى النهاية الى تكامل نمو الفرد والمجتمع وتطويرهما .

٤ - ينبغى أن يشمل التطوير بنية التعليم المدرسى فى نماجه وأنماطه مثل مدرسة المعلم الواحد وتدريب المعلمين على دمج الصفوف وممارسة النشاط التربوى لجموعات متعددة من التلاميذ حيث توجد التجمعات السكانية الصغيرة ، ذلك أن تعدد الصفوف وضالة الاعداد يؤدى الى اهدار الجهد ، بالإضافة الى أن هذه الانماط والنماذج تمكننا من مواجهة حرمان بعض المناطق من الخدمات التعليمية فى الوقت الذى تريد فيه عن حاجة مناطق أخرى با يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المناطق الريفية والحضرية .

كما يتطلب ذلك اعادة توزيع العملية التعليمية لصالح المتعلم من حيث العام الدراسى والساعات الدراسية المعتمدة Credit Hours والفصول الدراسية بما يحقق حسن استثمار الوقت والجهد .

٥ - التركيز فى المرحلة القادمة على تعليم البنات والتغلب على التقاليد والعادات التى تحول دون استمرارها فى التعليم ، مع العمل على أن تكون كل انواع التعليم والتدريب جامعة بين الذكور والاناث لتمكينهم من الاسهام فى النهوض بمجتمعهم سواء اكان ذلك مروصفهن أمهات أم لكونهن عاملات وبخاصة بعد أن أثبتت الاحصاءات ٣ أن نسبة اسهام المرأة فى مجالات العمل لا تتجاوز ٦٪ من قوة العمل فى حين أنهن يمثلن نصف المجتمع تقريبا .

٦ - ابتداء صيغ جديدة فى مجال التعليم الفنى اقل تكلفة وأكثر كفاية بحيث تكفل توفير العدد الكافى والنوعيات المطلوبة على المستويات المختلفة لمشروعات التنمية مع العمل بقدر الامكانيات المتاحة على نقل التعليم الفنى والمهنى تدريجيا الى مواقع العمل ومؤسسات النشاط الاقتصادى (مصانع ، مشروعات استصلاح الاراضى) واتخاذ الضمانات التى تجعل هذه المواقع مجالا صالحا للتعليم .

وفى النهاية يجب أن نقرر أن الفكرة الجوهرية لبنية النظام التربوى وتنظيمه يجب أن تحقق مبدئين هما :

الاول : أن يستطيع كل انسان أن يتعلم مدى الحياة . وتطبيق هذا المبدأ لا يتم الا بأشكال عديدة مختلفة تتكامل فيها التربية المدرسية ، والتعليم الموازى ، والتعليم الكبار .

الثانى : أن تعاد الى التربية ابعاد الحياة ، وذلك بأن توزع فى المكان وفى الزمان مع ازالة الفواصل الداخلة بينها والحواجز التى تفصلها عن العالم الخارجى . وهذا يفرض ضرورة اعادة تكوين بنية المراحل المختلفة بحيث تكون هناك :

* تربية للاطفال قبل المرحلة الابتدائية تفيد فى تفحح امكاناتهم ومواهبهم الجسمية والعقلية .

* تربية ابتدائية تزود الافراد بالمعارف الاساسية وفهم العالم الذى يعيشون فيه ، وحب المعرفة والرغبة فى الاكتشاف .

* تربية تلى المرحلة الابتدائية — تجمع بين المواد العامة والدراسة العملية وتهدف الى اعداد الافراد لحياتهم العاملة .

* تربية متوسطة ، ليس الهدف الاساسى منها الاعداد للتعليم العالى بقدر ما تكون اعداد لحياة وتدريباً على مهن اختصاصية .

* تربية تناسب الحاجات المؤقتة والدائمة لكل فرد من افراد المجتمع فى أى عمر وبوسائل مختلفة وبأشكال متعددة . تسهل للمتعلم الحركة الافقية والراسية وتزيد من امكانات الاختيار ، وتمكن المتعلم من أن يغادر الدائرة التربوية ويعود اليها حسب حاجاته ورغباته ، بحيث يساعده على ذلك تبسيط تشريعات التربية والعمل .

وتحقيقاً لهذا التطوير الشامل تتطلب ادارة النظام التربوى كئية ادارة اخرى قيادة واتجاها ، واثرافاً وتنسيقاً ، وتقويماً مستمراً وبخاصة وأن هناك تعدداً فى الهيئات الادارية ، فاذا افترقت التنظيم والتنسيق أدى ذلك الى اضطراب العمل وفشله فى تحقيق أهدافه .

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : هل التنظيمات الادارية مناسبة للعملية التربوية ؟ وهل للقائمين سلطة اتخاذ القرارات الهامة ؟ وهل لديهم الادوات والمفاهيم التى تمكنهم من تحليل النظام التربوى وفهم علاقاته الداخلية والخارجية ؟ وبدون الدخول فى كثير من التفاصيل سنحاول التعرض لهذه الجوانب على ضوء ما تعرضنا له من تصور لبنية النظام التربوى وتنظيمه .

ففى الشق الأول من السؤال يجب أن تقوم ادارة النظام التربوى على اسس علمية وفنية تنطلق من أن الادارة تشمل « أوجه النشاط والعمليات التى يتم بواسطتها تمجيع وتنسيق جهود الافراد والموارد المادية والمالية بأقدار متناسبة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من التنظيم بكفاءة عالية » .

وبما أن الأنظمة التربوية متعددة ومتداخلة منها التعليم المدرسى واللا مدرسى بأنواعهما وأشكالهما وصورهما المختلفة فان النظام الادارى يحتاج الى تنظيم يكفل التنسيق بين انشطتها المختلفة على النحو التالى :

✱ ادارة مركزية تنظم بواسطة اللجان «The Committee Type» التى تأخذ صفة الدوام . ويلحق بعضويتها نخبة ممتازة من الأفراد البارزين فى التخصصات المختلفة ، وتقوم هذه اللجان بالتخطيط والاشراف والتوجيه للأنظمة التعليمية المختلفة . بحيث تتبع هذه الادارة المركزية ادارات فرعية منها ادارة البحوث، وادارة الاحصاء وادارة التخطيط ، وادارة التمويل ، وبحيث تضم هذه الادارات أفرادا مدربين تدريباً خاصا لى يستطيعوا القيام بهذه الأعمال وتحمل أعباء مسئولياتها .

✱ ادارات لا مركزية على مستوى المحافظات تأخذ نفس النمط التنظيمى للادارة المركزية وتكون وظيفتها الأساسية التنفيذ والمتابعة .

ومهما كانت الأنماط الادارية فمن الضرورى توفر المبادئ الأساسية التالية :

- ١ - الجمع بين المسئولية وسلطة اصدار القرارات ، بحيث يتحقق التناسب بين مستوى الوظيفة ومسئولياتها من حيث التنظيم والتوجيه ، وسلطة توقيع الجزاء ومحاربة الانحراف والرقابة .
- ٢ - تحديد المسئوليات وتقسيم العمل وتوزيعه بين الأفراد والوحدات حتى لا يحدث تعارض وتداخل فى العمل ، الأمر الذى يؤدى الى ضياع الجهد والوقت والمال . مع اصدار اللوائح والقرارات الادارية التى تحدد مسئولية كل هيئة ادارية وكل وحدة .
- ٣ - سيولة الاتصال بين المستويات الادارية المختلفة ابتداء من مستوى القيادة والتخطيط والتوجيه الى مستوى التنفيذ بحيث تنقل المعلومات بين هذه المستويات وفق نظم ولوائح وقرارات تنظيمية محددة .
- ٤ - انشاء نظام للمعلومات خاص بالتعليم والعمالة يتم فيه تحليل حاجات المجتمع من بين القوى العاملة يكون نقطة البداية لتخطيط التعليم .

وفي الشقين الثانى والثالث يجب لكى يحقق النظام الادارى اهدافه ان يدرك رجال الادارة ان العملية الادارية هى نوع من السلوك يوجه كافة التنظيمات الانسانية وان وظيفتها تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة تجعلها فى اقصى درجات الكفاءة الممكنة ، وان المدير يعمل مع مجموعات او مع افراد لهم ارتباط جماعى .

ولتوفير هذه الفئات الادارية يجب اعدادهم وتزويدهم بالمبادئ العلمية والاصول الفنية وبالمهارات المتخصصة مع توفير سبل التدريب الملائمة على الشئون الادارية بفرض رفع مستواهم واكتساب الخبرة المطلوبة . ويتم ذلك كله فى معاهد ادارية متخصصة . وعملية اتخاذ القرارات لتحديد المسئولية تستهدف مزايا كل قرار ومساوئه على ضوء الكلفة والمعلومات المالية ، وهذا يؤدى الى ضرورة توفر ادارة مالية تكون على المستوى القومى والمحلى لتحديد الجوانب التى يعتمد عليها رجال الادارة فى اصدار القرارات ، وهذه الجوانب تتضمن قيام الادارة المالية بتحليل الكلفة والنتيجه بحجم المتطلبات المالية ، وتحديد مصادر التمويل وبخاصة ان مجتمعنا المصرى يعانى انخفاضاً نسبياً فى الدخل القومى — لانه لم يصل بعد الى مرحلة الانطلاق الاقتصادى ، فى الوقت الذى تنافس فيه مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية على الدخل القومى وميزانية الدولة .

وبهذا تصبح وظيفة الادارة المالية تحديد مجموعة البدائل التى يمكن ان تمول الخطط التعليمية وهى :

— زيادة الاعتمادات المخصصة للتعليم فى الميزانية العامة للدولة وتوزيعها على مراحل التعليم وأنواعه وأشكاله وصوره المختلفة مع ربط هذا التوزيع باحتياجات الدولة من القوى البشرية . فضلاً عن زيادة الاعتمادات المخصصة لبرامج التعليم والتدريب فى ميزانيات الوزارات الأخرى ، والمؤسسات والشركات . على أن يتم حصرها وتوجيهها بما يتفق والتطور العام لبرامج وأنشطة التعليم المختلفة .

ب. — استنباط مصادر جديدة وتنويع الأوعية المالية ، سواء اكان عن طريق فرض ضرائب أم عن طريق زيادة بعض الرسوم ، غير أن أكبر المشاكل التى يجب الاهتمام بها تتمثل فى انخفاض معدل الدخل وقلة ما يمكن الحصول عليه من الضرائب والرسوم ، ولا يرجع هذا الى نقص الموارد فقط بل يرجع الى استخدام الدخل والثروة كوسيلة وحيدة لفرض الضرائب . ولهذا يجب اذا كنا نؤمن بأن التعليم يعطى فرصاً اجتماعية أكبر للمتعلمين تتزايد تبعاً لدرجة تعليمهم برزت لنا حقيقة هامة وهى أن من يتيح له المجتمع فرصة أكبر للتعليم عليه التزام أكبر

من غيره ، وعليه تبعا لذلك أن يدفع ضريبة أو رسوما أكبر تضاف الى ما يدفعه فعلا تتناسب وما يناله من المجتمع من خدمات .

ج - المساعدات العربية والخارجية - اذا كان تمويل الأنشطة يجب أن يعتمد أصلا على موارد المجتمع ، فان ما نعانيه من نقص الموارد يدفعنا الى الحصول على معونات مالية أو عينية في صورة منح دراسية أو خبراء، سواء أكانت هذه المساعدات قائمة على أساس اتفاقيات ثنائية، أو في صورة معاهدات ثقافية ، أو معونات من المنظمات والحكومات العربية ، أو من الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة . ومن المهم أن ترتبط هذه المعونات بعضها أو جميعها باحتياجات حقيقية وأن يكفل لها من الرعاية والتنظيم ما يجعلها عاملا حقيقيا في دفع عجلة التقدم في مجال التعليم .

على أن ادارة وتمويل الأنشطة التربوية بالصورة المستقبلية التي عرضناها يجب أن يتوافر لها مجموعة من التنظيمات الادارية والفنية التي يمكن ايجازها فيما يلي :

١ - تطوير النظم الادارية والمالية تطويرا شاملا حتى تكون على مستوى عال من الكفاءة في الخدمة . مع اعداد الكوادر الفنية والادارية التي تتمكن من اعداد الخطط التربوية الصحيحة واستخدام الامكانيات القائمة احسن استخدام .

ب - اعادة النظر في القواعد الادارية والمالية بما يحقق :

- توفير المرونة في نقل الاعتمادات من ادارة لآخرى ومن محافظة لمحافظة أخرى حسبما تتطلب الحاجة .

- الاتجاه نحو اللامركزية في مجالات التنفيذ والمتابعة وتنمية الرقابة الشعبية على المؤسسات التربوية والمشاركة الجماهيرية في توجيه شئون التربية عن طريق المجالس المحلية .

ج - برمجة الميزانية بحيث يعاد النظر في تنظيم أبوابها لنؤدي الاغراض التي من أجلها تخصص الاموال حتى يسهل احكام الرقابة على التنفيذ والمتابعة الاقتصادية للميزانية ومقارنة نتائجها بما كان مستهدفا منها تمهيدا لاتخاذ القرارات التي تحقق أفضل نتائج .

من المراجع

- ١ — جامعة الدول العربية — مشكلات التخطيط التربوى فى البلاد العربية (الأمانة العامة — الادارة الثقافية — المؤتمر الثقافى الرابع — ١٩٦٧)
- ٢ — كومز — ترجمة أحمد خيرى كاظم ، جابر عبد الحميد — أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر . (القاهرة — النهضة المصرية — ١٩٧١) .
- ٣ — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم — حلقة الادارة التعليمية فى البلاد العربية . (طرابلس — الجمهورية العربية الليبية — ١١ — ١٦ سبتمبر — ١٩٧٣) .
- ٤ — مجلة مستقبل التربية — (اليونسكو — السنوات من ١٩٧٤ ، ١٩٧٥ ، ١٩٧٦) .
- ٤ — مجلة التربية الجديدة — (مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية — الاعداد ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ عام ١٩٧٥ ، ١٩٧٦) .
- ٥ — مصادر البيانات الاحصائية — نشرات وبحوث — الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء ١٩٧١ ، ١٩٧٢ ، ١٩٧٣ — وزارة التربية والتعليم كتاب الاحصاء السنوى ١٩٧٣ ، ١٩٧٤ ، ١٩٧٥ .
- 6 — Adams, D.K., An Introduction to Education (Belmont wansworth, 1966).
- 7 — Corbally, E., School Finance. (Boston 1962).
- 8 — Cosin, B.R., (ed.) Education : Structure and Society (London, 1972).
- 9 — Stanly, W.O. ; and others; Social foundation of Education (New Pork. 1955).
- 10—Sexton, P. (Ed.); Readings on The School in society (Pren'ice Hall, 1968).
- 11— Lowe, F., The Education of Adult, a world parspective (Unesco, 1975).
- 12— Marrish, I., The Sociology of Education — An introduction. (London 1972).
- 13— Unesco, Educational cost analysis in action — Vol. I. Unesco 1972).

دعوة إلى إنفاذ مهنة التعليم الابتدائي

قبل أن نفوس في أعماق الفشل

الدكتور : محمود قمبر
كلية التربية - جامعة عين شمس

١ - معلمون متخصصون أكفاء

لسنا بحاجة إلى أن نقرر من جديد حقيقة الضعف الذي أصاب التعليم الابتدائي وهبط بمستوى فاعليته فلقد أصبحت هذه الحقيقة مبتذلة لشيوعها في أوساط الخاصة والعامة ، وقبولها بشكل مطلق لا جدال فيه ، حتى من المعلمين أنفسهم وإن كان ، منهم كثيرون يبررون هذا الضعف بأسباب شتى أكثرها خارج عن إرادتهم وبعيد عن فعلهم .

وفي الوقت الذي نطالب فيه التعليم الابتدائي الوفاء بأهداف تقدمية تجعل منه أسلوب حياة مربية ومنهج إصلاح شامل وأداة تنمية فعالة وقوة خلق حضارى يعظم به الفرد والمجتمع ، فأنا نهمل أعداد العناصر التي يمكنها أن تحقق عن قدرة هذه الأهداف . وقد يندهش بعض الناس عندما نؤكد هذا الأمر وكأننا لا نعلم بوجود معاهد أعداد تربوى تخرج آلاف المعلمين كل عام بما يقلل بدرجة ملموسة نسبة العناصر من المعلمين غير المؤهلين .

إن الحقيقة المرة التي نعلنها دون أدنى تحفظ ، وىلا حساسية ومن موقع الخبرة والعلم أن مستويات التأهيل الحالية ، وهى شبه جامعية لا تعمل إلا لاشباع مطالب هدف تقليدى لم يتغير ، يرتبط بالتحصيل الأكاديمى وبطريقة « احفظ واسمع » وقد كان يكفى فى القيام بدور التلقين اللفظى لمعارف أولية مجردة فقهاء الكتاب أو أنصاف المتعلمين . فارتفاع مستويات التأهيل لا يمثل فى الحقيقة إلا تقدما شكليا وربما كان خادعا ، لأنه يصرف الفكر والنظر عن ضرورة التقويم بحثا عن بدائل للأعداد التربوى أكثر فاعلية واضطلاعا بأهداف التعليم العصرى .

إن أعداد المعلمين بهذا الأسلوب التقليدى يتجاهل عن عمد تنمية القدرات والكفاءات المهنية .

ونذكر على سبيل المثال ان دور المدرس كملاحظ سيكولوجي يتطلب في عرف فليمنج (١) أن يكون :

- عالما وبحثا في مجال الدافعية .
- منميا لقدرات التلاميذ على التحصيل الدراسي .
- مراقبا لمظاهر النمو وتطوراته .
- خبيرا بوسائل انقياس المختلفة .
- معالجا ومطببا نفسيا .

ومعلم بالمدرسة الابتدائية يمتلك مؤهلات هذا الملاحظ السيكولوجي من ذكاء عال واعداد رفيع وخبرة عملية مكثفة من النادر أو من المستحيل ان نجده في مصر بل وفي بلد متقدم جدا كالولايات المتحدة الأمريكية لانه دور معقد متعدد الابعاد حتى ان مطلب المعالج والمطبيب النفسي يمثل في حد ذاته — كما اثبتت الدراسات — دورا ضخما لا يقدر عليه الا متخصص كفاء في علم النفس العام والتحليل النفسي وعلم النفس الفارق وسيكولوجية التعليم مما يخرج عن دائرة عمل واختصاص المدرس العادي (٢) .

ومثال آخر يرتبط بدور المدرس كتكنولوجيا فني في عالم تقنيات التربية وتتحدد مطالبه على النحو المفصل في الجدول الآتي في الصفحة القادمة (٣) .

فاذا بحثنا عن الجوانب التكنولوجية الأخرى التي ينبغي ان يضطلع بها المدرس في مجال إثارة الدافعية للتعليم الذاتي وفي مجال الضبط الاجتماعي وتوثيق العلاقات الانسانية وفي مجال تكنولوجيا الخدمات التربوية (٤) لا تضح لنا مستوى الصعوبة في هذا العمل الذي لا يتطلب فقط من المدرس ان يكون ملما بالوسائل التعليمية وانما ان يكون كذلك خبيرا بتكنولوجيا التربية الالكترونية ، واساليب العمل الاجتماعي مما لم تعرفه التربية الشعبية في مصر حتى اليوم .

-
- (1) Fleming (C.M.), **Teaching, A Psychological Analysis**, London, Methuen & Co. LTD, 3rd edition 1968.
 - (2) Wallen (N.F.) & Travers (R.M.) «Analysis and Investigation of Teaching Methods» in Gage (N.L.) **Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand McNally & Co. Fifty printing, 1967, pp. 456 — 458. see also, Blackington III and Patterson, **School, Society and the Professional Education**, New York, Holt, R. Rinehart and Winston, 1964, P. 159.
 - (3) Gonrévitch (J.P.) **Défi à l'éducation**, casterman (Belgique), Col E 3, 1973, P. 119.
 - (4) Dreeben (R.), **The Nature of Teaching**, Glenview, Scott, Foresman & Co., 1970, PP. 82 — 115.

وظيفة المدرس	استراتيجية فردية	استراتيجية جماعية	نوعية العمل الخاص بالتعليم
مرشد	التوجيه عن طريق الاستعادة أو الاستشارة .	بنك المعلومات	البحث عن المعرفة
مخطط استراتيجي	الاعلام حسب الطلب الفردي بالمعينات المسببة البصرية وبالطبوعات . وبالشرح . التوضيحية ... الخ . جهود فردية ونصائح خاصة .	النشر بوسائط الاعلام المختلفة	نقل المعرفة
مشخص منشط مثير	تعلم مبرمج - الآت تعليم - معام تعلم ... الخ .	نشطة جماعية مادة عامة مبرمجه وتساؤلات جماعية	استثمار المعرفة هضم المعرفة
مستشار	التوجيه (كالتعليم ، المصاحب تلقين مغلقة) .	تكنولوجيا الارشاد والتوجيه بالكمبيوتر وبوساطة دائرة تلقينية مغلقة	تطبيق المعرفة
مقوم	تقويم ذاتي .	ادوات تحليل وبطارية اختبارات	تقويم المعرفة

وهذان مثالان يغنيان عن الاستطراد في ذكر أمثله أخرى تتصل بادوار المدرس كمرب يعمل على تنمية جماع الشخصية عقلا ونفسا وجسما ، ومطبيع اجتماعي يعمل على ادماج الفرد في مجتمع الكبار وتكيفه لمواجهة التغير وكمُرشد حرفي أو مهني يعمل على اكساب الناشئة مهارات يدوية واتجاهات عملية تفيد في الانتاج ، وكرائد اجتماعي يعمل على اصلاح المجتمع وترقية الحياة ، الى غير ذلك من ادوار قد تعدد حتى تصل الى اثنين وعشرين دورا (٥) ولكل منها مطالب وقدرات خاصة من الصعب جمعها في شخص واحد مهما تعددت مواهبه وتأهلت عبقريته .

وهذا الوضع يجعلنا أمام واحد من اثنين :

١ - أما ان نتجاهل هذه الادوار الوظيفية ، ونعتصم بدور المعلم التقليدي كما هو المؤلف .

٢ - وأما أن نأخذ بمفهوم جديد للتخصص في التعليم ، لا يقوم على أساس المرحلة الدراسية أو المادة التعليمية ، وانما على أساس الدور الوظيفي وما أكثر هذه الادوار كما رأينا في مهنة التعليم !

أما عن الاختيار الأول فانه يعسني التجمد والتخلف وعزل المدرسة داخل اسوارها عن التطورات الحديثة في عالم التربية فالمعرفة اللفظية أو الخبرات الثقافية لم تعد حكرا على المدرسة كما كان الحال في الماضي

(5) Pullions (E.V.) and Young (J.D.), **A Teacher is many Things**, London, Indian University Press, 1968, P. 6.

يقول المؤلفان :

«Teaching is many things, the teacher in many persons».

نم يعدان الأشياء الكثيرة التي ينبغي على المعلم أن ينهض بها جميعا بما يملك داخله من شخصيات متعددة ، وتنحصر ادوار المدرس التي ذكرها في ٢٢ دورا .

وهكذا يتحول التعليم من مهنة تعليم الى مهنة تقوم بخدمة أي هدف يمكن أن يذكر وكما يقول ريشموند :

«It is used to be understood that the teacher's job was only to teach: today his role could be described as all-purpose».

Richmond (Kennth), **the Free school** London, Methuen & Co. Ltd., 1973, P. 31.

وأنظر كذلك :

Watts (Gordon) **What is a teacher**, in New York

State Education, December 1955, V. x L oo, No. 3 P. 191-192.

«لقریب»، وحيث كان الناس يعدون المدرسة مركز الاشعاع الثقافى فى البيئة لقد أصبحت المدرسة متخلفة فى هذا المجال بالنسبة لمؤسسات نامية لتصنيع العلم والمعرفة والتكنولوجيا - كما أن الأطفال يكتسبون ٨٠٪ من معلوماتهم فى البيئة خارج المدرسة (٦)، وأصبحت هذه البيئة - وهى غنية بوسائل التربية النظامية - مدرسة الحياة الدائمة وفيها يتعلم المرء تعلمًا ذاتيًا ومستمرًا • ولتفاهه الدور الذى تقوم به مدرسة « اللفظ والحفظ » فإن ثورة عالمية قوية قامت لتهدمها وتحرر المجتمع منها (٧) •

واذن فلا بد من الأخذ بالاختيار الثانى والذى يعنى قبول أهداف متغيرة فى عالم متغير • ولكن قبولها وهى كثيرة متنوعة ومعقدة يتطلب قدرا من الواقعية والتبصير حتى لا تقع فى شرك التقليد القاصر الذى يطالب المدرس بعمل كل شئ وكأنه يملك قوة سحرية يصنع بها المعجزات ، فمعلمونا بالمدارس الابتدائية عناصر مظلومة وسواء ظلمتهم الطبيعة أو المجتمع فأنهم ضعاف ويحملون اثقالا فوق طاقتهم •

أن قدراتهم العقلية محدودة (٨) ومستوى أعدادهم هابط بحيث لا يقارن بمستوى أعداد المهنيين العاملين فى مهن متقدمة كالطب والهندسة ، ولا حتى بمستوى المعامين فى مراحل التعليم الأخرى • ولا يدفع هذه الحقيقة حجة واهية - وللأسف رائجة عند كثير من الناس - ومؤداها أن

(6) **Le Monde** du 11 — 12 Janvier, 1970.

(7) — Illich (I.) **Une Société Sans école**, Par's, Seuil, 1971.

— Reimer (E.), **Fort de L'école, solution du redhange**, Paris, F'eurus, 1972.

— Gillia-d (E.), **L'école contre lavie** Delachaux et Niestlé, 1974.

(٨) أنظر :

KOMBAR (M.), **L'évolution de l'enseignement primaire**

en Egypte 1870 — 1970, These de Doctorat d'Etalés lettres Paris,

Sorbonne, 1975, PP. 549 — 550.

ولقد اثبتت الدراسة ان المتوسط العام لدرجة ذكاء المعلمين بالمدرس الابتدائية المتخرجين حديثا والذين يكونون عينه ممثلة لمجتمع المدرسين المؤهلين يقع فى المئين ٣١٤٢ • ويتضح هبوط هذا المستوى بالمقارنة الى درجات الذكاء لدى مجموعات مماثلة أخرى • فطلبة كليات الهندسة يحتلون فى المئين ٦٥ ، وطلبة الثانوية العامة بالشعب العلمية يحتلون فى المئين ٥٧ • • وطلبة كليات الآداب تقع درجة ذكائهم فى المئين ٥١ وطلبة الثانوية العامة بالشعب الادبية فى المئين ٤٥ •

تعليم الصغار - لا يتطلب درجة عالية من الذكاء ، ولا مستوى رفيعا من الاعداد ، فنحن لم نعد ننظر الى التعليم الابتدائي على انه تعليم ايجدية ومحو اميه قرائية . لقد أصبحت تربية الصغار فى عالم اليوم مهنة شاقة ورفيعة ، ان لم تتساو مع تربية المراهقين أو الشباب فانها تفوقها بكثير (٩)

مفهوم التخصص فى ادوار المعلم الوظيفية

لكل مهنة يحتل موقعا فى عمل دور أو مجموعة من الادوار ترتبط بالواجبات الوظيفية التى يقوم بها وبالتوقعات التى ينتظرها الآخرون منه وهؤلاء يحتلون مواقع أخرى تتصل بعمل المهنة وتتكامل معه وقد يكونون رؤساء أو زملاء أو زبائن . الخ وفى كل المهن المعقدة ينقسم العمل الى تخصصات يمثل كل منها دورا رئيسيا ينهض به مهنة كفاء مدرب بجداره لتحقيق متطلباته (١٠) .

واختيار المهنة لدور وظيفي متخصص يقوم على ادراك تام لطبيعة محتوى الدور وترجمة هذا المحتوى الى نوعيات اجرائية تتطلب قدرات وكفاءات مناسبة . ومع تقدم المهن واتساع مجالات عملها ومغالاتها فى

(٩) يرى أوين هاجن ان فكرة صعوبة التدريس فى مستويات التعليم العليا قد أصبحت خرافة فنية التدريس على الرغم من تباين مطالبها واحدة فى جميع المستويات بل هناك من يعتقد فى صعوبة العمل الفنى الذى يتطلبه التدريس للصغار بالمدارس الابتدائية وذلك لأهمية سنوات العمر الأولى فى تنشئة الأفراد وما يتطلب ذلك من قدرات مدرسين موهوبين .
Hagen (O.A.), **Changing world, changing Teachers** Minnesota, Goodyear publishing Co., Inc. 1973, PP. 20 — 27.

وانظر : Piaget (J.), **Psychologie et pédagogie**, Paris, Denoël, 1969, P. 187.

وانظر كذلك :

Juquin (P.) **Reconstruire L'école**, Paris, Editions Sociales, 1973, PP. 101 — 102.

وانظر أيضا :

Mialaret (G.) «La formation des maitres» in **Le plan langevin — wallon de réforme de l'enseignement**, Paris 2ème ed., 1964, PP. 23 — 25.

(10) Johnson (D.) **The social Psychology of Education**, New York, Holt, Rinehart & winston. Inc. 1970, P. 44.

متطلباتها الوظيفية فان المهنة الواحدة تنقسم الى مهن ولا تلبث المهنة الواحدة أن تنمو هي الاخرى وتصبح المهنة الأم والتي تلد بعد فترة من النضج يسويها الزمن مهنا تفرعية جديدة . . فالتب والهندسة والمحاماة كانت فروعاً لا نشطة مهنية عامة ، ثم أصبح كل فرع منها مهنة مستقلة ثم ما لبثت المهنة أن تضخمت وتشعبت وتضمنت فى أطارها مهنا داخلية ، وهكذا أصبح الطبيب اطباء والمهندس مهندسين والمحامى محامين واذا كان المعلم فيما بعد المرحلة الابتدائية يمكن أن يعد مع شىء من التحفظ معلمين ، فانه ليس كذلك فى المدرسة الابتدائية وانه معلم « كشكول » بنص التعبير الدارج ، أى معلم عام ، جامع لكل الادوار الوظيفية على الرغم من كثرتها وتفرعها وتعقدها وما قد يكون بينها من تناقضات وتباينات (١١) وهذه هى علة الضعف التى أصابت التعليم الابتدائى كما نراه . . ولان ادوار معلم المدرسة الابتدائية متعددة ومتسعة ولم يعد لها فانه لا يحسنها ولا ينهض بها جميعاً أما لجهلة أو لعجزه . فالتجربة تثبت ان هناك علاقة وثيقة بين شخصية الانسان وطبيعة الدور المهنى الذى يختاره (١٢) . وقد يكون المدرس لامعاً وناجحاً فى أحد الأدوار كما يكون فاشلاً فى غيره . ومن هنا فان المدرس لا يكون كفى أو غير كفى على الإطلاق بل يكون كذلك بالمقارنة الى دور معين يرتبط به بل وحتى داخل الدور الواحد فان القائمين به يتمايزون تبعاً لاتجاهاتهم الشخصية : فى مجال الدور الاكاديمى قد نرى مدرسا من طراز الموسوعيين **ENCYCLOPÉDIQUES** يركز بصفة أساسية على المعرفة المختزنة وحشو الادمغة بها كما نرى مدرسا آخر من طراز الانسانيين **HUMANISTES** لا يهتم بالمعرفة لذاتها وانما بنصب اهتمامه على أثر المعرفة فى التنوير الذهنى والاجتماعى وصقل الشخصية الانسانية كما نرى كذلك مدرسا من طراز الاخلاقيين **MORALISATEURS** يهتم بالخلق والنظام كأساس لنقل المعرفة ويؤمن هذا المدرس بأهمية الجزاءات **SANCTIONS** من عقوبات ومكافآت لتنشيط التحصيل المعرفى (١٣) .

هذه الاتجاهات الشخصية ليست عرضية أو هامشية : ان لها جذورا عميقة داخل النفس الانسانية . وفى ضوءها يتحدد سلوك المهنى ويتوجه نحو الدور الذى يرتاح له ، ويكون من السهل بالنسبة له ان يتكيف مع

(11) KOMBAR (M.) op. Cit., pp. 552-557.

(12) Stern (G.), «Measuring non Cognitives Variables in Research on Teaching» in Gage (L.), op cit., p. 450.

(13) Portnoy (H.), **Demain la pédagogie**, Paris, Edit. Magnard, 1968. p. 115.

متطلباته ، وينهض به مقتدرا بحسب استطاعته لأن الدور متفق مع طبيعته وميله وقدرته . أن المدرس العقلاني هو دائما متشغل بالعلم والمعرفة والبحث كما أن المدرس العاطفي قد يكون قليل الذكاء ويعوض هذا النقص بدفع المشاعر وتكثيف العلاقات الانسانية الناجحة . وبلغه يونج قد ينجح الانسان المفتوح اجتماعيا E TRAVERTI ويقوم بدور فعال لا يستطيعه الانطواني INTRAVERTI وكذلك فإن التقدمي PROGRESSISTE سوف يثور ضد اللوائح والأوامر التي يرى فيها تحديدا لطاقته وقيدا لحركته بعكس التقليدي TRADITIONNALISTE الذي يخضع بكل سلبية لتوجيهات السلطة وأوامر الادارة (١٤)، ويعنى مفهوم التخصص فى الدور الايمان بقيمة كل انسان ، وأن لكل انسان عملا يمكن ان يؤديه وينجح فيه ، ولكن المشكلة تختص بمعرفة درجة التناسب بين طبيعة العمل ونوعية الكفاءة الشخصية . واذا كان شعار « الرجل المناسب فى المكان المناسب » شعارا جيدا فان تطبيقه صعب نظرا لعيوب المقاييس المستخدمة فى اختيار العاملين وتوزيعهم فى أماكن العمل وتخصصاتهم المختلفة .

ويعنى هذا المفهوم كذلك بتدرج المستويات فى الدور ، وهذا التدرج يقوم على أساس الأعمال والمسئوليات « والذي يرشح لها التسهيل والخبرة (١٥) » .

ومن هذه الزاوية نرى ان مهنة المعلم بالمدارس الابتدائية تتطلب أربعة أدوار رئيسية يمكن أن ينهض بها أربعة نماذج للمعلم :

المعلم كبيدا جوجى - المعلم كسيكولوجى - المعلم كسيسيولوجى ، المعلم كتكنولوجى .

والتخصص فى دور رئيسى من هذه الأدوار بالنسبة لمعلم ما ، لا يعنى عزله عن ، أو جهله بمتطلبات الأدوار الأخرى ، ولكنها بالنسبة له تصبح ادوارا ثانوية أو اضافية . ولا بد لهذه الأدوار من ان تتأصل وتتكامل عن طريق ممارسة تكنولوجيات عمل جديدة منها « فريق التدريس » والنهوض الجمعى بسياسة التعليم التى تنشط بالمدرسة كمؤسسة . والواقع ان

(14) Bonboir (A.) *Une Pédagogie pour demain*, paris, P.U.F., 1974. P. 44.

(15) Anderson (R.) *Teaching in a world of change*, New York. Chicago-San Francisco — Atlanta — Harcourt, Brace of world, 1966, pp. 113-115.

للمدرسة وظائف تزيد عن وظائف المدرس ، ولا ينهض بها جميعا
الا المدرسون كهيئة عامة عاملة في المدرسة . وهذه الادوار لكي تمارس في
مستوى مهني رفيع تتطلب كفاءة مشهودة وتأهيلا متقدما على مستوى
جامعى عال . وذلك لا يتوافر الا لصفوة من خيرة العناصر الممتازة التي
يمكنها بالاعداد الجيد ان تنهض بوظائف التعليم وتحقق أهدافه ، وترتفع
بمستوى المهنة بشكل مطرد كما هو الحال في المهن الأخرى .

ولكن كيف ذلك : وهذه العناصر - ان وجدت - تتجه الى المهن
المرغوبة لامتيازاتها المادية والادبية في المجتمع !

والواقع ان مهنة المعلم الابتدائي مهنة شعبية تتسع باتساع القواعد
الجماهيرية ولذلك فهي تفتح أبوابها لكل داخل . وربما جاء اليها مضطرا
بعد ان فشل في العثور على عمل آخر وقد يظل بها ريشما يوفق في عمل
مرض . ولان هذه المهنة يقل فيها الطلب عن العرض فانها تعاني من النقص
المستمر . انها مهنة لا تشجع أمام مطلب الالتزام والتوسع فيه ولذلك فانها
تنهاون في شروطها وترضى بأقل درجة من الكفاءة وقد تقبل عددا من
العناصر الرديئة تحت ضغط الحاجة أخذا بشعار « شيء خير من لا شيء »
أو « وجود نصف مدرس خير من عدمه » (١٦) .

✓ ان الارتفاع الحقيقي بمستوى الاعداد لكل جماهير المعلمين صعب لانه
يتطلب نوعية جيدة من أصحاب القدرات والميول وباعداد كافية تستوعب
الآلاف المؤلفة من تلاميذ المدارس وحتى مع الافتراض بإمكانية توفير عدد
معقول من أهل الكفاية ، فان امكانية توفير الأموال اللازمة لتأهيل هذه
الاعداد وتخريجها ، ثم لدفع مرتباتهم واجورهم وألتي تبتلع حاليا ما يقرب

(١٦) من دلائل هذا التهاون الشكلية التي تأخذ بها سياسة القبول
لطلاب معاهد المعلمين . ان هذه المعاهد - أمام الحاجة الملحة الى معلمين -
تقبل كل من يتقدم اليها حتى الطلاب الحاصلين على أدنى الدرجات وحتى
فاقدى الميول للتعليم . ولا نغالي اذا قلنا وحتى غير اللائقين مظهريا
وجسميا . فلقد عثرنا في إحدى زيارتنا لبعض المدارس على معلمة لا تنطق
الا بصعوبة ، وعلى مدرس قزم يضع نفسه أمام الصغار في موقف حرج
وحساس . أن المعاهد مضطرة لأن تهمل كل مقاييس الصلاحية من اختبارات
تشخيص وتنبؤ للقدرة والكفاءة والميول . ثم ان مناهج وطرائق الاعداد
التربوي تترخص في محتواها وتقدم النجاح بثمن بخس ، مما يوحي بأن
التعليم مهنة سهلة ، ليست في مستوى المهن الماثلة التي تفرز كثيرا من
التحديات العقلية والمهنية وتبرهن بها على ارتفاع قيمتها .

من ٩٠٪ من النفقات الجارية المخصصة للتعليم الابتدائي ، فهو أمر بالغ الصعوبة . وهذا ما يجعل مهنة التعليم في معظم بلاد العالم من أقل المهن رواتب أو أجورا ، ويضع الحكومات أمام استحالة مادية لتحسين أوضاع المعلمين بشكل متكافئ يجعلهم في درجة متساوية مع أصحاب المهن المتماثلة . (١٧)

وإذا كان صحيحا ان كثرة اعداد المعلمين والذين قد يمثلون ثلث أو نصف الموظفين والمهنيين في الدولة - تقف حجر عثرة في سبيل مساواتهم بغيرهم فان هناك عوامل أخرى تدعم من سياسة تجميد الوضع المالي للمعلمين : منها ان انتاجية المعلمين غير محسوسة لأنها لا تتصل بالمادة ولكن بأفراد قد لا يظهر فيهم أثر النمو أو التعليم الا بعد فترة قد تطول أو تقصر - وحتى النمو - أو الأثر التعليمي لا يعزى كله الى المدرسين وانما يشترك فيه كثيرون غيرهم منهم المتعلمون انفسهم . بل أن كثيرين من الناس يعتقدون اليوم في تدهور الفاعلية التعليمية وهبوط مستوى التعليم عما كان عليه من قبل . وبالإضافة الى ذلك فان معيار سنوات الدراسة اللازمة للاعداد المهني ليس في صالح المدرسين اذا قارناهم بالاطباء والمهندسين ولا سيما فيما يتصل بمدرسي التعليم الابتدائي (١٨) .

بناء وظيفي جديد :

للاعتبارات السابقة فان اعادة النظر في البناء الوظيفي لمهنة المعلم بالمدارس الابتدائية تصبح ضرورة حتمية اذا أردنا بالفعل تحسين مستوى التعليم واصلاح أحوال المعلمين . وتتلخص نظريتنا في النقاط التالية :

(١٧) ان هذه الاستحالة المالية لا تقتصر فقط على بلاد نامية مثل مصر بل قد توجد في أكثر البلاد رخاء وتقدما كالولايات المتحدة الامريكية . وقد ضرب لنا لبرمان مثالا مقنعا لهذه الاستحالة في أمريكا الشمالية :

ففي عام ١٩٥٤ كان متوسط دخل الطبيب السنوي يفوق دخل المدرس بحوالي ٩٠٠٠ دولار . ولكي يتساوى المعلمون بالاطباء فان جملة التسوية المطلوبة قدرت اذ ذاك بعشرة مليار دولار . وهذا المبلغ كان يتجاوز كل الميزانية المرسودة للتعليم والتي بلغت في تلك السنة ٨٣٧٠ر٤٧٩٠٠٠ دولارا .

Lieberman (M.), *Education as a Profession*, Englewood Cliffs, N. J. P. entice — Hall, Inc. 1956, P. 124.

(18) KOMBAR (M.) Op. Cit., pp. 118-125.

اختيار أحسن العناصر بأسلوب علمي يراعى القدرات والميول واعدادهم مهنيًا في الجامعة كما يعد الأطباء والمهندسون بحيث تدعم ثقافتهم العامة والمتخصصة والتربوية نظريًا وعمليًا . ويتخصصون تبعًا للدوار السابقة في مستوى قد يمثله حاليًا مستوى الدبلوم الخاصة في التربية . وقد يتحسن هذا المستوى مستقبلاً ليصل إلى مستوى الماجستير أو الدكتوراه (١٩) . وليس ذلك من قبيل الشطحات الفكرية أو الخيالات الجامعة التي تبتعد عن الواقع ، فهذا هو اتجاه المستقبل وقد بدأت به ومنذ زمن بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠) .

وسوف تمثل هذه العناصر بالطبع قلة من أصحاب الكفاءات ، ويحتلون قمة البناء الوظيفي العاملين في حقل التعليم . ولن يصبحوا مجرد إداريين أو مشرفين أو مفتشين يحكم تأهيلهم - كما حرت العادة بأن كل من يحصل على شهادة عالية يترك التدريس في المستقبل ويتحول إلى عمل غير تعليمي مما يحرم التعليم الابتدائي من الاستفادة بجهود وخبرات المؤهلين الأكفاء . إن عمل هؤلاء المهنيين التدريس وتقديم الاستشارات التربوية والسيكلوجية والاجتماعية ، والنهوض بالخدمات المختلفة في بيئة العمل داخل المدرسة وخارجها وتوجيه الفنيين في مجالات انشطتهم واتخاذ القرارات الفورية التي تتناسب وطبيعة المشكلات التي يواجهونها ، مما يعمل على تجسيم قوة مهنية للمدرسين يحس بها المجتمع ويعترف بكفاءتها .

✓ وسوف يحصلون على مرتبات مجزية تتكافأ مع جهودهم وقدرتهم ومسئوليتهم . ويعاون هؤلاء المهنيين عدد كبير من المدرسين المساعدين

(١٩) يعتقد يوبرت أندرسون بأن المدرس بالتعليم الابتدائي في أمريكا الشمالية على الرغم من اعداده في مستوى جامعي إلا أنه عاجز عن النهوض تماماً بالوظائف التربوية الجديدة ويدعو إلى رفع مستويات الاعداد إلى مستوى الماجستير والدكتوراه .

Anderson (R.), op. Cit., P. 22.

(٢٠) تبعاً لإحصائية أوردها ستينيت في عام ١٩٦٧ عن مستويات تأهيل معلمي المدارس الابتدائية تبين أن :

١٢٩٪ من العلمين غير حاصلين على دبلوم .

٧١٤٪ حاصلون على ليسانس .

١٥٧٪ حاصلون على ماجستير أو دكتوراه .

Stinnett (T.M.) Professional Problems of Teachers. New York. The Mc Millan Co. 3rd ed; 1968 P. 58.

وانذين تخرجهم حاليا معاهد اعداد المعلمين • وهؤلاء قنيون يعدون في مستوى شبه جامعي • والمفروض أن تتسع قواعد اختيارهم فلا تكون مقصورة على خريجي المدارس الاعدادية المتوجهين الى معاهد الاعداد التربوي ، بل يقبل خريجو المدارس الثانوية الفنية من زراعية وصناعية ويعلمون تربويا ويدربون مهنيا للقيام بأنشطة عملية وحرفية وتكنولوجية •

ويمكن أن يرقى هؤلاء الفنيون المساعدون الى مستوى المهنيين تبعا للخبرة والجدارة في اطار سياسة تعمل على تنشيط أساليب التربية المستمرة لتحسين وتصعيد كفاءات العاملين في التعليم • ويمكن للمهني أن يرقى الى وظيفة كبير المهنيين « و » كبير المدرسين « Super teacher » ويشرف على ويوجه عددا من المهنيين •

وليس بالضرورة أن تمتلك كل مدرسة فريقا كاملا من العاملين في هذه المستويات المختلفة فذلك يتوقف على حجم وكثافة المدرسة • وفي المدارس الصغيرة يمكن لهذا الفريق أن يعمل في مجموعة من المدارس المتجاورة •

امتيازات الوضع الجديد :

ان هذا الوضع الجديد لمهنة التعليم سوف يغير من الصورة المعتمدة الكتيبة التي التصقت بمعلم المدرسة الابتدائية والتي لا تزال عالقة بأذهان الجماهير ، وهي صورة هزلية تضع المدرس في موضع فقيه الكتاب المسكين ، أو مدرس الالتزام الذي لا يكاد يتمايز عن العامة في خبرته وثقافته • وهذه الصورة التقليدية قد خلقت دعاية سيئة شوهت مهنة التعليم بالمدارس الابتدائية وأبعدت عنها أحسن العناصر من الطموحين والأذكياء •

ومما يزيد من اشراقة الصورة الجديدة للمعلم الجديد ارتفاع مستواه الثقافي والمهني وزيادة مرتبه وزيادة مغرية تحسن من وضعه الشخصي ومنزلته الاجتماعية • وتتألق هذه الصورة مع فتح مسلك الترقى في مهنة لن تصبح مسدودة كما كانت حيث كان المدرسون في أكثريتهم الساحقة يحبسون داخل فصولهم منذ تعيينهم حتى الإحالة الى المعاش يشهدون نمو المتعلمين الذين مروا من تحت أيديهم وتطور الحياة من حولهم وهم في موقفهم الثابت لم يتغيروا •

وسوف يغير هذا الوضع كذلك من اعتقاد الناس بتفاهة التعليم الابتدائي حين ترقع العناصر الجديدة من مستوى الكفاءة وتنهض بأدوار

وظيفية ذات أهمية حيوية في المجتمع ، وحين تجعل من المهنة عملا يرتقى على يد أبنائه بعد أن كانت وظيفة يقوم بها مدرس آلى ينفذ فيها توجيهات و تعليمات وبرامج وطرائق حددت من قبل صفوة خارج التعليم الابتدائي وفوق مستواه أو من قبل صفوة من المهنيين الخارجين عن التعليم كله من فلاسفة وأطباء (٢١) .

وفي إطار سياسة اللا مركزية التعليمية يمكن لهذا النوع الممتاز من المعلمين المؤهلين أن يؤصلوا لمدرستهم رسالة ذاتية ويجعلوا لها فلسفة محلية ترقى بنوعية الحياة في البيئة .

وبوجود هؤلاء المدرسين سوف تتمتع المدرسة باستقلال ذاتي وحرية مهنية وسوف يذكي هذا الوضع من روح المنافسة بين المدارس ويقضي على الروتينية النمطية التي تشكل المدارس في قالب واحد معهم مما يعزلها عن الحياة الخارجية ، ويربطها بعجلة النقل الأكاديمي لثقافة ظامدة ذات طبيعة متماثلة ، سلبية وشكلية . ولن نخشى من تدخل عناصر محلية غير مهنية إذا ما أريد لأنشطة التعليم أن تتسع وترتبط بحياة العمل والانتاج في البيئة المحيطة ، لأن الإطار العام لهذه الأنشطة سوف يكون محكوما بسياسة خاصة تعمل للتخطيط التربوي على مستوى المدرسة والحي أو القرية .

ولنشر مبادئ وأسس التعليم الأساسي الممتد في أجله والمتنوع في أنشطته فإن الحاجة الى هذه النوعية الجديدة من المعلمين ستصبح ضرورة ملحة للقضاء على روح التنافر القائم بين جماعات من المدرسين غير متجانسة داخل المدرسة تحتفظ كل منها بمستوى اعداد ومنزلة اجتماعية وصورة مهنية ، بحيث ينقسم عالم المدرسين في المرحلة الدراسية الواحدة الى عوالم مختلفة لا ترابط بينها ولا تشبدها روح الزمالة العاملة في المهنة الواحدة وذلك بعكس ما ندعوا اليه من تدرج المستويات المهنية للعاملين في حقل التعليم : لكل مستوى كفاءات ومسئوليات وأعمال تتكافل فيما بينها لتحقيق أهداف المهنة (٢٢) .

ان هذه الدعوة وهي تنادى للسير نحو وجهة جديدة في الاعداد

(21) Piaget (J.) Op. Cit., PP. 19-22.

(٢٢) من المعروف أن المهن المتقدمة تضم في بنائها الوظيفي مستويات متدرجة فالطبيب له مستوى عال يندرج تحته مستوى الفنيين المساعدين في مجالات العمل الطبي المختلفة ، ثم مستوى العمال المتخصصين كالممرضين ... ونجد وضعا مماثلا في مهنة الهندسة .

التربوي للمعلمين ، ربما عدها بعضهم ثورية أو انقلابية ، بينما هي لا تخرج عن إطار الواقعية والاعتدال . ان دعوتنا تؤمن بأهمية ما تدعو اليه ، وترى أنه ليس أمامها من عائق مالي أو فني أو بشري لأن كل شيء محسوب . ان العائق - اذا وجد - ربما تمثل في طبيعة تقليدية التصقت بنا وتعني أن كل إصلاح يعتد به ليس الا ما جاء من عند غيرنا واستوردناه من الخارج ، أو صدره الينا ونفذه خبراء أجانب بشكل نحمل عليه ونغلب على أمرنا فيه .

ويكون الناتج نسخا لاصلاح ، ربما كان ثوريا في الخارج لكنه يتحول في أيدينا الى مسخ لا روح فيه ، لأننا لم نعان في ولادته ولا نجد حياتنا فيه ، وبالتالي نغيب عنه أو يغرب عنا ثم يتحول في النهاية الى جثة هامدة .

لقد تعرضنا في هذا المقال لمدخل من مداخل انقاذ التعليم الابتدائي فبدأنا بالمعلم ، لأنه أكثر المداخل أهمية في عملية الانقاذ . فالتعليم هو قبل كل شيء معلم ، ويقدر ما يكون المعلم يكون التعليم .

وسوف نتعرض في مقالاتنا القادمة لمداخل أخرى لا تنكر أهميتها في عملية الانقاذ ...

ساطع الحصرى (أبو حنبلون)

وبناء نظم تعليمية عربية حديثة في إطار الوحدة الثقافية العربية

الدكتور : نبيل أحمد عامر صبيح
كلية التربية - جامعة عين شمس

يعد ساطع الحصرى من أوائل الذين وضعوا لبنات الوحدة الثقافية العربية كخطوة في سبيل تحقيق الوحدة العربية الشاملة بين البلاد العربية جميعاً وهو الهدف الذى سعى في سبيل تحقيقه منذ العشرينات من هذا القرن منتقلاً ما بين سوريا والعراق ومصر ولبنان لنشر أفكاره ومعتقداته في هذا الشأن حتى وافته المنية في ٢٤ ديسمبر عام ١٩٦٨ .

لقد كان لساطع أكبر الفضل في دراسة ومعالجة الكثير من المشكلات والقضايا التى تتصل بأمور الثقافة بمعناها العام ، فضلاً عن إسهامه الكبير في نشر الكثير من الأبحاث والآراء والملاحظات حول بعض المواضيع القومية ، حاول أن يساهم عن طريقها في خدمة قضايا الثقافة والتعليم في البلاد العربية بقصد التمهيد لتحقيق هدف القومية العربية الأكبر وهو الوحدة العربية المنشودة .

وقد اختار الحصرى طريق الدعوة للوحدة الثقافية العربية لتحقيق حلم الأمة العربية وذلك بإحداث التقارب بين نظم الثقافة والتعليم في البلاد العربية المختلفة منذ وقت مبكر ، وفي ذلك دليل على أصالة فكر ساطع وبعد نظره الثاقب في وقت كانت فيه البلاد العربية تعاني من التفرقة والانعزال التى فرضها المستعمر عليها وأبقاها دولا متعددة تقوم الحواجز المصطنعة بتفريقها وعزلتها .

فقد كتب ساطع في عام ١٩٣٢ مقالا عن « المجتمع الحالى والمجتمع القادم » (١) فكر فيه أن الأمم التى تكون قد وصلت الى درجة كافية من الرقى والتقدم والقوة تستطيع أن تجعل « استقرار النظام الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الراهن » هدفاً من أهدافها الأصلية في التعليم ، فتوجه جهود

(١) مجلة التربية والتعليم - مقال « مرامى التربية ونزعات المربين » لساطع الحصرى المجلد الخامس - الجزء ٣١ و ٣٢ - السنة الخامسة - سنة ١٩٣٢ (بغداد مطبعة الآداب ، ١٩٣٢) ص ١ - ١٠ .

نظمها التعليمية نحو مهمة « جعل الجيل الجديد عاملا على المحافظة على النظام الراهن من حيث الاساس مع السعى وراء انمائه وتقويته على قدر الامكان » .

ويرى الحصرى أن الأمة العربية لم تصل الى درجة كافية من الرقى والتقدم ولهذا لا يسوغ لمربيها أن يجعلوا « المحافظة على الوضع الراهن هدافا من أهداف التربية الاسمى . . » ويستطرد الحصرى فيؤكد أننا نشعر بالتأخر العظيم والنواقص الكبيرة التى بلى بها مجتمعنا الحالى ، ولذلك تسعى وراء ايجاد مجتمع جديد يختلف عن مجتمعنا الحالى اختلافا كليا من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية . . ونحن لانجهل نوع هذا المجتمع بوجه عام والواجبات التى تترتب علينا فى هذه الظروف أن نسعى لتوحيد البلاد العربية لتكزن أمة قوية عصرية تستعيد مجدها الغابر وتتدخل فى مصاف الأمم الراقية . وسبيل الحصرى لتوحيد البلاد العربية يأتى فى المقام الأول عن طريق الوحدة الثقافية العربية ، وعن هذا الطريق وحده لا يمكن أن نستهدف فى تربيتنا « المحافظة على المجتمع الحالى » بل نسعى لجعل الجيل الجديد — فى الوطن العربى الكبير — عاملا لتكوين المجتمع الراقى الذى ننشده على الدوام . . ولهذا السبب ينادى الحصرى — منذ الثلاثينيات بأننا مضطرون الى حشد جهودنا فى تربية الجيل الجديد نحو الغاية القصوى التى ننشدها وهى « توحيد الأمة العربية وترقيتها » .

وفى هذا الصدد يرى الحصرى أنه لا يوجد بين أيدي المربين واسطة تربوية أثمن وأنجح من دروس التاريخ لانماء العواطف الوطنية والقومية وتقويتها . . ولذلك فان من واجبنا أن نتخذ من دروس التاريخ محورا للتربية القومية . . وهذه الملاحظة الهامة تكتسب خطورة خاصة بالنسبة الى تاريخ الأمة العربية (وهو أحد المقومات الهامة فى تكوين القومية العربية فى فكر ساطع الحصرى القومى) لان أمهات الكتب الموضوعية فيه مكتوبة — بوجه عام — بنزعة ذاتية تبتعد عن « الحقيقة المحضة » بعدا كبيرا . ومن ثم وجب علينا أن نعيد النظر فى تاريخنا بنزعة تربوية قومية ونبحث فى زواياه عما يفيدنا فى جهودنا التجديدية من جهة ، وفى مرامينا القومية من جهة أخرى . .

وبهذا الاعتبار لا يتردد الحصرى فى القول — فى سبيل تأكيد وحدة الثقافة العربية — بأن دروس التاريخ فى البلاد العربية يجب أن تستهدف « التربية القومية قبل كل شئ فتسعى لازالة آثار الدعايات السابقة أولا ، ولتجديد وتقوية نزعة الوحدة وأمل النجاح ثانيا » . . (٢)

(٢) المرجع السابق ، ص ١٠ — ١٣ .

ولا يغالى ساطع عندما يؤكد أن حركات الاستيقاظ والانبعاث القومية ومجاهدات الاستقلال والاتحاد لا تبدأ الا بتذكر الماضي واستلهام التاريخ بوجه عام . هذه حقيقة ناصعة تتجلى من بين صفحات التاريخ بوضوح تام . . . فان « حب الاستقلال » يتغذى بذكرى الاستقلال المفقود ، والتوقان الى السؤدد والمجد يبدأ بالتحسر على السيادة الماضية والمجد السالف ، والايمان بمستقبل الأمة يستمد قوة من الاعتقاد بماضيها الباهر ، والنزوع الى الوحدة يزداد شدة وحماسة بتجدد ذكريات الوحدة المضاعة . . هذه كلها حقائق ثابتة تشهد بها جميع التواريخ وخاصة تاريخ ثورة العرب . . فهل يجوز لنا — ونحن أشد ما نكون الى الوحدة العربية اليوم وسبيلها الوحدة الثقافية العربية — والحالة هذه أن نتعمى عن تأثير التاريخ العربى فى احداث التقارب الثقافى بين البلاد العربية من ناحية ، وفى الاستفادة من تأثيره فى تقوية الروح القومى وتوجيه الشعور الوطنى نحو الاهداف التى يتطلبها مجد الأمة العربية ونهوضها ؟ يجيب الحصرى على ذلك بالقول بأنه يجب علينا أن نعلم علم اليقين أن تكييف دروس التاريخ لمقتضيات القومية والوطنية من الخطط التى تعمل بها جميع الأمم من غير استثناء ، ومن الخطط التى يتحتم الاخذ بها عنى جميع الأمم الناهضة بوجه عام والأمة العربية بوجه خاص . بل أن الحصرى يعتقد أن حاجتنا نحن الناطقين بالضاد الى الاستفادة من التاريخ فى التربية الوطنية والقومية تفوق حاجة جميع الأمم على الاطلاق . لأن الوطن العربى الآن يزيد فى احتياجه الى الاستفادة من دروس التاريخ وكتب التاريخ فى هذا المضمار زيادة كبيرة بما يمكن من تحقيق الوحدة الثقافية العربية وهو — أى التاريخ — نواتها الأولى . .

وينبه الحصرى الاذهان الى أن أمر تأليف وتدريس التاريخ فى الوطن العربى ظل بعيدا عن مقتضيات البحث العلمى والتربية القومية فى وقت واحد ، وذلك لأن المؤلفات التاريخية العربية تستند على نوعين من المصادر : عربية وشرقية . . والمصادر الغربية لم تتخلص تماما من تأثير « النظرات الأوربية » التى نشأت على معاداة الشرق العربى واستضعاف العرب حتى الوقت الحاضر . وأما المصادر الشرقية فقد ظلت بعيدة عن التطورات العالمية والنزعات التربوية فى وقت واحد . . لذلك يترقب علينا — فى نظر الحصرى — فى مرحلة النهضة التى وصلنا اليها ان نعيد النظر فى أبحاث التاريخ بروح علمية وشعور قومى ، وأن نوجد لانفسنا بهذه الصورة مؤلفات تاريخية تجمع بين مقتضيات البحث العلمى وبين مطالب التربية القومية والوطنية فى وقت واحد . . (٣)

(٣) ساطع الحصرى (أبو خلدون) : آراء وأحاديث فى الوطنية والقومية (القاهرة ، مطبعة الرسالة ، سنة ١٩٤٤) ص ١٣٥ — ١٤٤ .

ويؤمن الحصرى لذلك بوجوب درس التاريخ بنظرة قومية . غير أنه يقصد من تعبير « النظرة القومية في التاريخ » النظرة المتنورة التي تلاحظ الأمور « من وجهة نظر القومية » ملاحظة مبنية على الدرس الحقيقي والتفكير العميق لا النظرة العمياء التي تحكم بلا درس ، وتتكلم بلا تفكير . . . وبمعنى آخر فإن ساطع يقصد من « النظرة القومية » النظرة المتنورة التي تنفذ الى زوايا التاريخ وخبائاه لتتحرى المنابع والعيون التي يتفجر منها ماء حياة القومية ، وتستكشف المنحدرات التي تساعد على توجه تلك المياه وتجمعها وتدفعها . ولا يقصد منها النظرة العمياء التي لا تكلف نفسها عناء البحث والاستكشاف وتوجد « أحيانا » بين الحقائق التاريخية والنزعات القومية « مشادة » لا مبرر لها ولا فائدة من ورائها . .

ويطبق الحصرى ذلك الرأي على المفكر العربى الكبير « ابن خلدون » فيقول اننا عندما نبحث عن ابن خلدون ونقرأ مؤلفاته . يجب علينا - قبل كل شيء - ألا ننسى أنه لم يكن من رجال هذا العصر ، كما أنه لم يكن من الرجال الذين نشأوا في عهد الدولة الاموية أو الدولة العباسية ، انما كان من رجال القرن الرابع عشر للميلاد . وكان ابن خلدون من الرجال الذين عاشوا في عصر انحلال الأمة العربية وتششت دولها . فقد شهد مآسى احتضار العهد العربى في الاندلس ، كما شهد فاجعة احتراق دمشق على يد تيمور لذك المغولى واندثار بقايا الحكم العربى في تلك الديار ، واطلع على القلاقل والفتن التي كانت تتوالى بلا انقطاع بين الدول والدويلات والملوك والأمراء في جميع انحاء العالم الاسلامى ما بين القاهرة وتونس وفارس . . لذلك يجب علينا - في نظر الحصرى - ألا نستغرب اذا ما وجدنا في ابن خلدون روحا فلسفية تسترسل في التشاؤم الى درجة الحكم بأن لكل دولة عمرا طبيعيا واجلا محتوما وأن هذا العمر الطبيعى لا يزيد - عادة - على أربعة أجيال . ومن العبث أن نبحث - والحالة هذه - فيما كتبه ابن خلدون ، عن دروس في الاخلاق أو مواعظ في الوطنية لانه لم يهدف في أبحاثه الى هذه الأمور بوجه من الوجوه (٤)

ويحكم الحصرى بذلك على مقدمة ابن خلدون في نقده لها (٥) بأنها تنم عن نزعة فلسفية وعلمية خالصة تعرف كل ما لديها من القوة والجهد في سبيل البحث عن « الاسباب والعوامل » بحثا فكريا هادئا ، لا يستهدف شيئا غير اظهار القوانين الاجتماعية التي تؤثر في نشوء الدول وتطورها وانقراضها . .

(٤) ساطع الحصرى (أبو خلدون) آراء وأحاديث في التاريخ والاجتماع ، الطبعة الثانية (بيروت ، دار العلم للملايين ، سنة ١٩٦٠) .

(٥) ساطع الحصرى : دراسات عن مقدمة ابن خلدون - الجزء الاول (بيروت ، مطبعة الكشاف ، ١٩٤٣) المقدمة .

ان ابن خلدون قد أعطانا من النماذج المبتكرة في الابحاث التاريخية ومن الآراء القيمة في القوانين الاجتماعية ما لم يسبقه فيها أحد من المفكرين من العصور القديمة ، وما لم يصل الى مستواها أحد من المفكرين في العصور الحديثة حتى القرن التاسع عشر . ولا شك في أن هذه الخدمة وحدها تكفى لادخال ابن خلدون في حظيرة « مفاخر العرب القومية » ولاعطائه مكانا ممتازا في تلك الحظيرة . واذا كان كذلك ، فلا يحق لنا أن نطلب منه علاوة على ذلك ، دروسا في الاخلاق أو مواعظ في الوطنية والقومية أو تلومه على عدم اعطائه لنا مثل هذه الدروس والمواعظ ..

ويهم كاتب هذا المقال أن يعرض بعد ذلك لجهود ساطع الحصرى في سبيل تحقيق الوحدة الثقافية العربية في ميدان آخر ساهم عن طريقه مساهمة جدية في بحوث علمية دقيقة في احياء التفكير الادبى واللغوى في مختلف الاقطار العربية عن طريق هذه الابحاث اللغوية — في شتى المناسبات وفي مختلف الاوقات — تحقيقا لبعض الاغراض التربوية والتعليمية والثقافية بوجه عام .. وكان نتيجة هذه البحوث والآراء والملاحظات كتاب هام هو « اللغة والادب وعلاقتها بالقومية » .. ففى بحث منه « حول الأدب العربى وتاريخه » (٦) تعرض فيه الحصرى لمناقشة من نادوا بمذهب الاقليمية في الأدب العربى وتاريخه ، محاولا بالرد والاقناع مناقشة آرائهم التى تدعو الى التمسك بأهداب اقليمية أدب كل دولة عربية ، مستكبرا الدعوة اليها ، محبذا التنويع والابتكار ، داعيا الى الذاتية والاصالة فى كل ما يصدر عن قرائح الشعراء والأدباء الناطقين بالضاد فى مختلف الاقطار العربية . وقد انتهى الى القول بأن معالم الوحدة فى الأدب العربى ليست اقل ولا أضعف — ان لم تكن أكثر وأقوى — من معالم الوحدة فى الآداب الغربية والشرقية ، من فرنسية وايطالية وتركية وفارسية وغيرها من الآداب المعروفة .

ولهذا كان تحقيق وحدة الأدب العربى خطوة فى سبيل تحقيق الوحدة الثقافية العربية ، وان كان هذا يستلزم التنويع فى هذا الأدب داخل اطار هذه الوحدة .. وفى بحث آخر « الفصحى والعامية » (٧) تناول فيه الحصرى هذه القضية مقارنا فى هذا الصدد بين اللغة العربية واللغة اللاتينية مقارنة تاريخية .. وقد تبين أن قضية الفصحى والعامية من أهم المشاكل التى تثير الجدل والمناقشة بين رجال الفكر والثقافة والعلم فى مختلف البلاد العربية منذ مدة غير يسيرة . اذ أن عرب اليوم موزعون بين لغة فصحية يتفاهم بها بعض الناس فى جميع البلاد العربية ، وبين لغات عامية عديدة يتفاهم بكل منها جميع

(٦) ساطع الحصرى : اللغة والادب وعلاقتها بالقومية ، الطبعة الثانية

(بيروت ، دار الطليعة ، سنة ١٩٦٦) ص ١١ — ١٨ .

(٧) المرجع السابق ، ص ٨٠ — ٩٥ .

الناس في بعض المناطق المحدودة من بعض البلاد العربية .. وينكر ساطع انه لا حاجة الى القول بأن هذه الحالة مخالفة لمقتضيات الحياة القومية السليمة وتحقيق الوحدة الثقافية العربية من وجوه عديدة تناولها الحصرى بالشرح والتحليل . وقد رد فيها على الذين يدعون الى التخلي عن الفصحى والتحول عنها الى العامية في الكتابة والخطابة والحوار ، ولا سيما في القصص والمسرحيات مفندا دعوتهم هذه التي تستند على ملاحظات عديدة ومتنوعة اهمها وأعمها — على ما يعتقد — يحوم حول تشبيهه العربية باللاتينية . وقد عقد لذلك مقارنة تاريخية طويلة بين اللغة العربية واللغة اللاتينية مبينا تطور كل منهما ، منتهيا الى القول بأن هناك فوارق أساسية بين تاريخ اللغة اللاتينية وتاريخ اللغة العربية مما أدى الى اختلاف مصير اللغة العربية عن مصير اللغة اللاتينية اختلافا كليا . وقد خلص بذلك الى أن اللغة الفصحى صارت تزداد تأثيرا وتغلبا على اللهجات العامية في العربية شيئا فشيئا ، منذ بدء النهضة الفكرية والقومية في مختلف الاقطار العربية . وصارت اللغة العربية الفصحى الآن هي لغة القراءة والكتابة والتدريس في جميع المدارس والمعاهد العربية التي صارت تعد بعشرات الآلاف ، والتي تجمع كل يوم عدة ملايين من التلاميذ والطلاب .. فلا يجوز والحالة هذه تشبيه العربية الفصحى باللاتينية بوجه من الوجوه ، بعد أن استطاعت أن تتغلب على جميع عوامل البلبلة التي تألبت عليها خلال عصور الانحطاط الطويلة ، فلم تفقد حيويتها حتى في عهود حكم الاجنبي القاسي وعصور الاستعمار الخانق ، فلا يمكن إذن أن تفقد اللغة العربية (وهي المقوم الرئيسي من مقومات القومية العربية في فكر ساطع الحصرى القومى) حيويتها بعد الآن ويخطئ من يظن أنها ستنقطع عن النمو والازدهار في عصور النهضة والاستقلال التي تشهدها البلاد العربية في الوقت الحاضر ، فهي لا تزال حية ونامية ، ولا شك انها ستزداد نموا في مستقبل الايام وستصبح أشد حيوية مما هي عليه الآن ، ومن ثم يمكن على أساسها تحقيق الوحدة الثقافية العربية تمهيدا للوحدة العربية الشاملة هدف القومية العربية الكبير وهي إحدى مقوماتها الأساسية .

استكمالا لعرض رأى الحصرى في قضية الفصحى والعامية يود الكاتب أن يشير الى نقطة هامة تتعلق « بالمعاجم اللغوية » (٨) التي خصها ساطع بالهجوم والتي ترتب على نمط المعاجم القديمة والتي تسير على أساس خطتها لأنها ترتب الكلمات بحسب موادها الأصلية ، ولا تراعى ترتيب الحروف الهجائية الا في تلك المواد .. ويرى الحصرى أن المعجم انما يقصد منه ترتيب الكلمات ترتيبا معقولا يضمن الوصول الى ايجاد الكلمة المطلوبة بأعظم ما يمكن من السرعة والسهولة . ولا شك ان هذه السرعة والسهولة لا يحصلان الا

(٨) المرجع السابق ، ص ٢٠٠ — ٢١٤ .

بترتيب الكلمات بحسب حروفها الهجائية ، ومن البديهي أن هذه ليست من الأمور التي تختلف بين لغة وأخرى بوجه من الوجوه .

ولذلك رأى الحصرى أن يلفت أنظار علماء العربية ومعلميها الى ضرورة ظهور معجم اللغة العربية يكون عصريا بالمعنى الذى يفهم من كلمة المعجم فى جميع لغات العالم ، ويصنف على أساس الالفباء بوجه عام كى يستطيع كل فرد أن يجد أية كلمة من الكلمات فيه بمجرد تذكر ترتيب الحروف الهجائية فى الالفباء ، بدلا من تلك المعاجم الحالية التى تصنف الكلمات تصنيفا مفعما بالالتواء والتعقيد بحيث لا يستطيع أحد أن يجد كلمة من الكلمات الا اذا عرف — مقدما — مادتها الاصلية وكيفية اشتقاقها من تلك المادة بصورة تفصيلية (أمثلة على ذلك من ص ٢٠٦ الى ص ٢١٠) . لذلك كله يرى الحصرى ان وضع معاجم عصرية أصبح من أهم الواجبات التى تجب على رجال الثقافة والعلم والتعليم ، ومحافل اللغة والأدب ، ووزارات التربية والتعليم فى جميع البلاد العربية .

امتدت جهود الحصرى اذن لتحقيق الوحدة الثقافية العربية لتشمل ميادين كثيرة عرضنا بعضها فى الصفحات السابقة . وهناك ميادين أخرى نصدى لها ساطع بالدراسة والتحليل لتحقيق هذا الهدف الذى وضعه نصب عينيه منذ وقت مبكر ، نعرض لها بعد ذلك ولا يسعنا — فى هذا المقام — الا أن نعرض لها باختصار واف للغرض المرسوم .

فقد ألف الحصرى سلسلة من حوليات الثقافة العربية التى نشرتها الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية مستعرضا فيها شئون الثقافة العربية فى البلاد العربية سنويا ، من حيث وصف نظم التعليم فيها ومناهجه ، وميزانياته وأحجامه ، وغير ذلك مما يتصل بأمور التربية والتعليم واتجاهات الثقافة بوجه عام . . وقد بلغ عدد هذه السلسلة من الحوليات ستة مجلدات بدأت الاولى عام ١٩٥٠ واختتمها بالسادسة عام ١٩٦٣ . ويذكر الحصرى فى مقدمة الحولية الاولى (٩) انه من المعروف أن الحوليات تؤلف — من حيث الاساس — لاستعراض ما يستجد من الامور الثقافية بصفة عامة — ومن بينها أمور التربية والتعليم بالطبع ، خلال العام الواحد . . غير أنه لما كان فهم الأمور المستجدة حق الفهم يتوقف على معرفة الاحوال السابقة معرفة وافية ، فان مؤلفى الحوليات يضطرون الى افتتاح مباحثها بمعلومات عامة عن الاحوال الراهنة وعن العوامل التى شكلتها على النحو الذى توجد عليه .

(٩) ساحع الحصرى : حولية الثقافة العربية — السنة الاولى ٤٨ — ١٩٤٩ (القاهرة ، الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، سنة ١٩٥٠) المقدمة

ولذلك صدر الحصرى حولياته بنظرات تاريخية ثابتة على نظم التعليم، القائمة في البلاد العربية والاتجاهات الثقافية السائدة ، والتي تفسر الفروق العظيمة التي تلاحظ عليها والتي تميز تلك الاقطار بعضها عن بعض من هذه الوجوه . وقد حاول ساطع من خلال هذه النظرات الاجابة على التساؤلات التي يثيرها ادراك هذه الفروق والاختلافات بين البدد العربية ، وتحديد العوامل السياسية التاريخية التي أدت الى احداث هذه الفروق والاختلافات وتحديد عمق جنور هذه العوامل ، ومدى تأثيرها في الأحوال الحاضرة ، عن طريق الالتفات الى الماضي والقاء نظرات عامة على تطور الأحوال السياسية في مختلف الاقطار العربية ، والبحث عن تأثير هذه التطورات السياسية في توجيه التعليم والثقافة في كل واحد من الاقطار العربية التي تعرض لها في الحوليات . وقد استدرك الحصرى — في مقدمة الحولية الاولى — أن يكون قد أبدى رأيه الشخصى عندما كان يعرض الأمور الثقافية في البلاد العربية الا في موضوع واحد . اذ صرح في ختام المقدمة بأنه وصف الاحوال الراهنة كما هي وصفا علميا حياديا دون أن يسمح بإبداء رأيه الشخصى فيها لا استحسانا ولا استهجانا . اما سبب ابدائه هذا الراى الشخصى فهو ايمانه بالوحدة الثقافية العربية وهو الهدف الذى دفعه لتأليف هذه الحوليات ، فهو يؤكد — بأنه لم يبد رأيا شخصيا الا في موضع واحد ، وهذا الموضع هو خاتمة النظرات التاريخية وقال فيها بالحرف الواحد : « يظهر من هذه النظرات السريعة التى القيناها على تاريخ المعارف في مختلف الاقطار العربية ان الفروق التى تشاهد بين هذه الاقطار من حيث نظم التعليم واتجاهات الثقافة لم تكن نتاج طبيعة البلاد الاصلية وحاجاتها الحقيقية ، انما كانت من نتائج السياسات الاجنبية التى سيطرت على مقدراتها عن طريق الانتداب او الاحتلال . فلا مجال للشك فى ان هذه الفروق ستتضاءل كلما تخلصت الدول العربية من النظم التى ورثتها عن عهود الاحتلال والانتداب ، وكلما عدلت النظم والاوزاع القائمة فى بلادها ، وفق ما تقتضيه مصالحها الحقيقية ، بنظرات شاخصة نحو المستقبل البعيد ، والمثل الاعلى الذى تنطوى عليه فكرة العروبة الخالدة » (١٠) . . وأضاف الى هذا الاعتقاد ، بالقول بأنه « يأمل املا قويا بأن الذين بيدهم زمام أمور المعارف والثقافة فى مختلف الدول العربية عندما يلمسون الحقيقة التى سردها بين صفحات هذه الحولية لمس اليدين ، سيشعرون شعورا أقوى وأوضح مما كانوا يشعرون به بوجوب العمل على ازالة هذه الفروق بكل اهتمام واندفاع » . . هذا الأمل العظيم فى ازالة الفروق وتحقيق الوحدة الثقافية العربية بين البلاد العربية هو الذى دفعه انن الى تحمل مشاق تأليف سلسلة الحوليات وتقديمها على غيرها من

(١٠) ساطع الحصرى ، حولية الثقافة العربية ، السبة الاولى ، مرجع سابق.

التأليف الكثيرة التي اضطلع بها لتحقيق هذه الغاية كما يصرح بنفسه في مقدمة الحولية الاولى . الحصرى اذن على حق حين يفكر ان أهم العوامل التي عملت على تأخرنا في « ميدان الوعي القومى » هى الاوضاع السياسية التي خلفتها المطامع الاستعمارية في البلاد العربية ، والنزعات الاقليمية التي تولدت عن تلك الاوضاع . . وهو يذكرنا أن الدول الاستعمارية استولت على مختلف الاقطار العربية قطرا بعد قطر — في تواريخ مختلفة ، وفي ظروف متنوعة ، وصارت تحكمها بأساليب مختلفة . وأوجدت في كل قطر منها أنظمة ادارية وتشريعية واقتصادية وثقافية خاصة ، تختلف عما في غيرها اختلافا كبيرا . . ولا حاجة الى القول بأن انقسام البلاد العربية بهذه الصورة الى دول عديدة تتميز كل واحدة منها من غيرها بعلم خاص ، وحكومة خاصة ، ونقد خاص ، وأنظمة خاصة ، أوجد بعض النزعات الاقليمية ، وهذه النزعات انضمت الى العوامل التي عاقت تقدمنا في ميدان « الوعي القومى » وجعلتنا نتأخر في الشعور بأننا أبناء أمة واحدة على الرغم من اختلاف اوضاعنا السياسية وتعدد دولنا القائمة . .

لهذا السبب كان من الطبيعى أن تسترعى هذه الفروق أنظار المهتمين بشئون الثقافة والتربية والتعليم في مختلف الاقطار العربية كلما توافرت اسباب التعارف بين مفكرى هذه الاقطار وكلما تكاملت فيها معالم الاستقلال . . وكان من الطبيعى أن ينبرى هؤلاء المفكرون الى البحث عن الوسائل التي تضمن توثيق الصلات الثقافية بين مختلف الاقطار العربية ، وكان من الطبيعى أن تتولد في نفوسهم رغبة قوية لازالة الفروق بصورة تدريجية وذلك بغية الوصول الى نظم تعليمية متقاربة متماثلة في جميع الاقطار العربية والانتهاء من ذلك الى تكوين ثقافة عربية موحدة .

وفي رأى الحصرى أن « المعاهدة الثقافية » التي اقراها « مجلس جامعة الدول العربية سنة ١٩٤٥ » ، انها وضعت تحت تأثير هذه الرغبة القوية بغية تحقيق هذه الغاية السامية . بل يرى الحصرى أنه لا يجوز أن يظن أن المعاهدة الثقافية قد خرجت الى عالم الوجود بغتة ، بل يجب أن يعلم علم اليقين ان هذه المعاهدة كانت « نتيجة طبيعية » لسلسلة طويلة من العوامل والمقدمات التي مهدت لها السبل ووجهت اليها النفوس . . وهو يؤكد ان التفكير في امر « تكوين ثقافة عربية موحدة » كان قد بدأ مع بدء النهضة العربية الواعية بعد الحرب العالمية الاولى . . (١١) . وكانت سوريا اسبق الاقطار العربية الى هذا التفكير لانها كانت اسبقها الى « الشعور بالعروبة » شعورا واضحا،

(١١) ساطع الحصرى : العلاقات الثقافية بين البلاد العربية، صحيفة التربية، السنة الاولى ، يونية ١٩٤٨ — تلعدد الاول ص ٢٢ — ٢٤ .

والى التمتع بنعمة « الاستقلال التام » ولو لمدة قصيرة من الزمن .. غير ان انقراض الدولة العربية السورية بعد ضربة « ميسلون » أدى الى واد هذه الحركة في مهد نشوئها .. ومع ذلك فان الفكرة الباعثة على تلك الحركة لم تتلاشى بانقراض الدولة المذكورة ، بل انها حافظت على حيويتها الى ان وجدت في العراق ظروفا ملائمة لترعرعها فأخذت تنمو هناك وتنتشر شيئا فشيئا (١٢)

وقد بدأ الاتصال بين وزارة المعارف العراقية ووزارة المعارف المصرية من أجل المدرسين ، ثم أخذ يتوسع ويتوثق شيئا فشيئا وأدى الى مفاوضات ومذكرات تتناول شتى شئون التعليم .. وقد رأت الوزارتان بعد هذه الاتصالات المتوالية ان المصلحة تقضى بعقد معاهدة ثقافية بين المملكتين على ان تترك معروضة الى انضمام سائر الدول العربية المستقلة فيما بعد .

ويمضى الحصرى فيقول ان مشروع هذه المعاهدة الثقافية قد تم وضعه بكل تفاصيله خلال سنة ١٩٤٣ .

غير انه لم يتم التوقيع عليه لظهور فكرة تكوين جامعة الدول العربية وعقد معاهدة ثقافية تربط جميع الدول العربية رأسا ومباشرة ، فتحولت الانظار عن فكرة المعاهدة الثقافية الثنائية الى فكرة « المعاهدة الثقافية العربية العامة » .. وهذه المعاهدة التى أقرها مجلس جامعة الدول العربية سنة ١٩٤٥ يظهر من مقارنتها بمشروع المعاهدة الثقافية الذى وضعته مصر والعراق سنة ١٩٤٣ ان مشروع المعاهدة الثنائية كان بمثابة الفرسنة الاصلية التى انتجت المعاهدة الاخيرة .. (١٣)

غير ان الحصرى يدرك رغم ذلك ان العلاقات الثقافية بين البلاد العربية لا تزال فى اول طور من أطوار التنظيم والتنسيق . فهى لا تزال بعيدة عن بلوغ حد النضج والاثمار ، ولا تزال فى حاجة الى الشئ الكثير من العمل المنسق والنشاط الواعى والتدابير الحازمة والجهود المتواصلة .. هو يقول انه لا يكون من المغالين اذا قال ان ما تم عمله فى هذا المضمار لا يعدو كثيرا حدود التمهيد والتحضير ، ولا يكون من المخطئين اذا جزم بأن العمل فى هذا السبيل سيستمر طويلا ، وبأن هذه العلاقات ستتوسع وستتوطد بسرعة متزايدة بعد ان تجتاز هذا الطور التمهيدى العام . (١٤)

(١٢) المرجع السابق ، ص ٢٥ .

(١٣) نفس المرجع ، ص ٢٦ .

(١٤) ساطع الحصرى : العلاقات الثقافية بين البلاد العربية (٢) نظرة الى المستقبل ، صحيفة التربية — السنة الاولى ، فبراير ١٩٤٩ — العدد الثالث ، ص ١٩ .

وهو يتساءل هل ستتعاون جميع الاقطار العربية على تكوين ثقافة موحدة بكل معنى الكلمة أم ستبقى هذه الاقطار مختلفة بعض الاختلاف من الوجهة الثقافية ؟

وهو في الوقت نفسه يرد بالقول بأن آراء المفكرين والكتاب في مختلف البلاد العربية قد تضاربت تضاربا غريبا حيال هذه المسائل الهامة . تضاربت أولا في أمر الامكان أو عدم الامكان . فقد زعم فريق من الكتاب والمفكرين أن الاقطار العربية لا يمكن أن تتوحد من الوجهة السياسية أو من الوجهة الثقافية وذهب فريق آخر منهم الى أن الاقطار العربية يمكن أن تتوحد من الوجهة الثقافية إلا أنها لا يمكن أن تتوحد من الوجهة السياسية . واعتقد فريق ثالث منهم أن البلاد العربية يمكن أن تتوحد من الوجهتين السياسية والثقافية في وقت واحد . بل أن القائلين بإمكان توحيد الثقافة أنفسهم قد اختلفوا فيما بينهم في أمر جواز أو عدم جواز هذا التوحيد . . فرأى البعض منهم أنه يجب علينا أن نبذل أقصى الجهود لتوحيد الثقافة في مختلف البلاد العربية ، وادعى البعض الآخر منهم أن توحيد الثقافة يكون مخالفا لمصالح الثقافة نفسها فلا يجوز لنا أن نقدم على توحيد الثقافة بين مختلف البلاد العربية بل يجب علينا — بعكس ذلك — أن نسعى الى تنويعها . . (١٥)

أما موقف الحصري من هؤلاء جميعا ، فانه يظهر بوضوح في التمهيد الذي قدم به كتابه « حول الوحدة الثقافية العربية » (١٦) ، فهو يتصدى للدفاع عن الوحدة الثقافية العربية بكل قواه ويعارض من يقف في سبيلها بكل ما أوتي من معارضة وحجة . .

وهو يذكر انه كان يتألم كثيرا من ملاحظة آثار التشتت والبلبلة التي اعترت الثقافة في البلاد العربية في عصر انبعائها الاخير ونهضتها الحديثة . . وكان يدعو منذ أمد بعيد الى الحيلولة دون استئراء هذه البلبلة والسعى وراء توحيد « الثقافة » في مختلف الافكار العربية .

وعنما نشر في مجلة الرسالة المصرية سنة ١٩٣٨ الخطاب المفتوح الذي وجهه الى الدكتور طه حسين تحت عنوان « بين مصر والعروبة » ردا على مقال نشر في مجلة المكشوف البيروتية للدكتور طه حسين « ذكر فيه انه من المنادين بتوحيد برامج التعليم في جميع الاقطار العربية وتسهيل التبادل الثقافي

(١٥) نفس المرجع ، ص ١٩ — ٢٠ .

(١٦) ساطع الحصري : حول الوحدة الثقافية العربية ، الطبعة الاولى (بيروت

دار العلم للملايين ، سنة ١٩٥٩) ص ٥ .

بينها على أن يكون من المفيد أن يكون التعاون بينها تعاوناً اقتصادياً ، وحتى تحالفاً عسكرياً . . بينما يرفض الدكتور طه حسين في الوقت نفسه أن يكون هناك وحدة سياسية بين هذه الاقطار سواء أكانت بشكل امبراطورية جامعة أم على طراز اتحاد مشابه للاتحاد الأمريكى أو السويسرى . وعلل الدكتور طه حسين آراءه هذه بقوله أن الفرعونية متأصلة في نفوس المصريين وأنها ستبقى كذلك ، بل يجب أن تبقى وتقوى « (١٧) .

وقد رد الحصرى على هذه الأقوال في خطابه المذكور فقال أن مناداة الدكتور طه حسين « بتوحيد برامج التعليم » في جميع الاقطار العربية وتسهيل التبادل الثقافى بينها دليلاً قاطعاً على أنه لم يقصد منها الثقافة الفرعونية أو اللغة الفرعونية أيضاً . .

وفي ختام مقال الحصرى — لإثبات صلة مصر بالعروبة وضرورة قيام الوحدة العربية وعلى رأسها مصر — وجه كلمة شكر الى الدكتور طه حسين من صميم فؤاده لمناداته بتوحيد الثقافة بين البلاد العربية لأنه يعتقد أن توحيد الثقافة من أهم العوامل التى تهىء سائر أنواع التوحيد ، ولذلك يقول فى آخر هذا المقال « اضمّنوا لى وحدة الثقافة ، وأنا أضمن لكم كل ما بقى من ضروب الوحدة » . . (١٨)

وفى هذه النقطة الهامة بالذات يود الكاتب أن يشير بصفة خاصة الى موقف الحصرى من دعاة الانفصال السياسى ومعارضى الوحدة التى تمت بين مصر وسورية سنة ١٩٥٨ . . ففى محاولة للرد على بعض الذين كانوا يعيدّين عن تحبيذ الوحدة المصرية السورية ناقشهم الأمر من وجوه عديدة كان من بينها اعتراض وجهه اليه أحدهم قائلاً بأن هناك مشاكل أساسية منها مثلاً الفرق الكبير بين مستوى الثقافة فى كل من مصر وسورية .

ولقد فند الحصرى ملاحظته هذه بالقول بأنه لا يود مناقشته على مقدار هذا الفرق ونوعه ، ولكنه يرى أن يسأل ، ماذا يهم ذلك ؟ هل يتساوى مستوى الثقافة فى المدن المختلفة ، داخل مصر نفسها ؟ مثلاً ، ألا يوجد فروق كبيرة بين مستويات الثقافة فى القاهرة وأسيوان ودمياط ؟ وهل يخطر على بال أحد أن يقول أن هذه المدن لا يمكن أن تؤلف دولة واحدة ، لأن مستويات الثقافة غير

(١٧) ساطع الحصرى ، آراء واحاديث فى الوطنية والقومية ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .

(١٨) ساطع الحصرى : آراء واحاديث فى القومية العربية (القاهرة ، مكتبة الخانجى بمصر ، سنة ١٩٥١) ص ١٠٦ .

متساوية ؟ ثم يمضى الحصرى فيسال : هل تستطيع أن تدعى — مثلا — أن الفرق بين مستوى الثقافة في كل من القاهرة ودمشق أكبر من الفرق بين مستوى الثقافة في كل من الاسكندرية وأسوان ؟ أن أهالي سورية ومصر أبناء لغة واحدة وثقافة واحدة . (١٩)

وكان في هذا الرد ما أفحم معارضى الحصرى وجعلهم يحاولون تقديم أدلة أخرى على بطلان الوحدة أفحمها جميعا كذلك مما يضيق المقام هنا لسرده تفصيليا . . نعود مرة أخرى الى توضيح رأى الحصرى الحاسم في موضوع الوحدة الثقافية العربية الذى أكدته في كتابه « حول الوحدة الثقافية العربية » والذى يعلق فيه على آراء الاستاذ اسماعيل القباني وملاحظاته التى ضمنها محاضراته في معهد الدراسات العربية العالية في « الوحدة الثقافية العربية » التى نشرها المعهد سنة ١٩٥٨ . وتفصيل ذلك أن القباني في هذه المحاضرات فند آراء القائلين بوجوب « توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية في البلاد العربية » اذ يقول : « أن ذلك ليس ضروريا فضلا عن أنه ذو محاذير عظيمة » . (٢٠) . ولما كان الحصرى من دعاة « التوحيد » منذ أمد بعيد — كما يذكر في كتابه — فند رأى من واجبه أن يعلق على آراء القباني في الكتاب المذكور لاستقصاء واستجلاء الحقائق في هذه القضايا الهامة . . وبعد عرض واف لهذا الموضوع ختم الحصرى كتابه بالقول بأنه اذا كان الاستاذ القباني فكر في ختام محاضراته « ينبغي أن يكون شعارنا التنوع في اطار من الوحدة » فان الحصرى يقول « أننا الآن أمام تنوع كبير جدا لا مبرر له ولا فائدة منه أبدا ، فجل جهودنا يجب ان توجه نحو « التوحيد » مع التفكير فيما نحتاج اليه من « التنويع المثمر والمفيد » على أسس جديدة غير اقليمية . ولذلك يقول ان شعارنا يجب أن يكون « الوحدة في الأساس والتنويع في الفروع » . ثم انه يعتقد أن « الوحدة الثقافية » تفقد مكانتها الأصلية اذا اعتبرناها بمنزلة « الاطار » الذى يحيط بلوحة أعمالنا من خارجها ، ويرى من الضروري أن نعتبرها بمنزلة الضوء الذى ينير اللوحة من جميع الجهات أو « الفكرة الموحية » التى تكسبها المعنى والحياة (٢١) .

وأتوقع ان جهود الحصرى في سبيل الوحدة الثقافية العربية لم يقتصر على كتابة الأبحاث ونشر المقالات وانما تعداها الى العمل والمبادأة في تحقيق

-
- (١٩) ساطع الحصرى : حول القومية العربية . الطبعة الاولى (بيروت ، دار العلم للملايين ، سنة ١٩٦١) ص ٤٤ — ٤٨ .
- (٢٠) ساطع الحصرى ، حول الوحدة الثقافية العربية ، مرجع سابق ، ص ٢٧ — ٣٤ .
- (٢١) المرجع السابق ، ص ٥٠ — ٥٣ .

هذا الهدف . فهو خلال توليه الوظائف العامة في وزارات التربية السورية والعراقية منذ العشرينات من هذا القرن — كما يقول بنفسه في مذكراته عن عمله في العراق (٢٢) — لم ينقطع عن القيام بأعمال تستهدف غايات أخرى إلا وهي « بث الإيمان بوحدة الأمة العربية ، مع اشاعة الشعور بأمجادها الماضية » . وهو في ذلك يهدف الى تحقيق الوحدة الثقافية العربية تارة بصورة مباشرة وطورا بصورة غير مباشرة — كما يذكر بنفسه أيضا — داخل نطاق الوظائف وخارج نطاق الوظائف .. داخل نطاق الوظائف الرسمية بالمنهاج التي وضعها ، والتعليمات والبلاغات العامة التي أصدرها ، والمعارف التي نظمها ، ومتحف الآثار العربية الذي أنشأه في بغداد ، والدروس التي ألقاها . . وخارج نطاق وظائفه الرسمية ، بالمحاضرات التي ألقاها في النوادي المختلفة مثل المعهد العلمي ، ونادي المعلمين ، ونادي التضامن ، ونادي المثني في سورية والعراق . وبذلك ، فإنه انتهز كل الفرص ، وتوسل بكل الوسائل للعمل في سبيل تحقيق الوحدة الثقافية العربية للتمهيد للوحدة العربية المنشودة .

من ذلك انه عندما تولى أمور التعليم في سورية في عهد الحكومة العربية السورية سنة ١٩١٩ قدر ضرورة الاستفادة من نظام التعليم في مصر « بسبب كون مصر سبقت كثيرا — في ذلك الوقت — سائر البلاد العربية في ميدان التعليم باللغة العربية » (وهي النواة التي يقوم من حولها امكانية تحقيق الوحدة الثقافية العربية) فكان لابد لكل بلد عربي آخر يسمى في هذا الميدان ان يطلع على تفاصيل ما تم في مصر في هذا المضمار . وقد سافر من دمشق الى القاهرة بالفعل لهذا الغرض سنة ١٩١٩ ، غير أن « سفرته تلك صادفت أيام احتدام الثورة في مصر » . . ولهذا السبب لم يستطع الحصول على الشيء الكثير من الفوائد التي كان يتوخاها من وراء هذه السفر ، وان كان جنى منها فوائد معنوية أخرى — على حد قوله — « فقد شاهد أروع أحداث الثورة المصرية » . . (٢٣)

الى جانب هذه الزيارة قام الحصري بزيارة مصر للمرة الثانية سنة ١٩٣٦ موفدا من الحكومة العراقية . وقد عمل خلال هذه الزيارة على تنظيم العلاقات الثقافية بين البلدين ، وعلى مبادلة الآثار العربية بين متاحفها ، كما زار أبرز النماذج من مختلف مؤسساتها التعليمية ، ودرس نظمها الادارية ومناهجها التعليمية بقصد الاستفادة منها لتحقيق التقارب بين نظم التعليم واتجاهات الثقافة بين البلدين .

(٢٢) ساطع الحصري : مذكراتي في العراق ، الجزء الاول ١٩٢١ — ١٩٢٧ ، الطبعة الاولى (بيروت ، دار الطليعة ، سنة ١٩٦٧) ص ٧ — ١٠ .

وعندما عاد الى بغداد ، القى محاضرة وصف فيها حالة التعليم في مصر على أساس المقارنة بين ما كان قد لاحظته خلال زيارته الاولى سنة ١٩١٩ وزيارته هذه سنة ١٩٣٦ ، ولفت الانظار الى التقدم الذى حصل خلال هذه المدة . ومع ذلك — انصافا منه للواقع — لم يرد ان يكتف ما لاحظته في تلك النظم والمناهج من نقائص جوهرية ، وكتب لذلك مقالا في « نقد نظام التعليم في مصر » نشره الاستاذ أحمد حسن الزيات في مجلة الرسالة في عددها ١٨٧ الصادر في سنة ١٩٣٧ . ولا يعني ان نشير الى الملاحظات التى ابداهما الحصرى في هذا الموضوع وانما يعني ان نقول ان الحصرى وهو يبسط هذه الملاحظات التى تتعلق بأسس نظام التعليم في مصر امام الراى العام المستنير ، يستدرك فيقول : « انه يرجو الا يعتبره احد متطفلا على مصر بهذه الملاحظات ، فهو عربى صميم يدين بدين العروبة بكل جوانحه ، ويهتم بمصر بقدر اهتمامه بسورية والعراق . . ولا يغالى اذا قال بأنه يهتم بمصر اكثر من اهتمامه بسورية والعراق ، لانه يعرف ان مصر بحسب اوضاعها العامة — اصبحت « القدوة المؤثرة » على العالم العربى بأجمعه . . وهو بذلك يعتقد ان كل تقدم يحصل في مصر لا يخلو من النفع لسائر البلاد العربية ، كما ان كل نقص يعيش ويستمر في مصر لا يخلو من ضرر العدوى الى سائر البلاد العربية » . . (٢٤) واستمرارا لهذا الاتجاه نرى الحصرى وقد كان له الفضل الاكبر في وضع قانون المعارف العام سنة ١٩٤٤ في سورية ، والذى نظم التعليم فيها على اعتبار الاستقلال للتخلص من الآثار الضارة التى تركها الانتداب الفرنسى على نظم التعليم في سورية ، يصرح بأن أهم الغايات التى سعى لتحقيقها قانون المعارف الجديد هى « رفع الموانع وهدم الحواجز التى كانت اقامتها سياسة الانتداب ، بين سورية وبين سائر الاقطار العربية في ميادين التربية والثقافة . . فالنظم الموضوعية في عهد الانتداب كانت تتضمن كثيرا من الاحكام التى تؤدى الى انعزال سورية عن سائر اقسام العالم العربى من الوجهة الثقافية » . . ويرى الحصرى ان القانون الجديد ألغى هذه الاحكام ، ورفع جميع تلك الموانع ، وهدم جميع تلك الحواجز ، وفضلا عن ذلك حتم على وزارة المعارف ان تعتنى بـ « تقوية الصلات الثقافية بين سورية وشقيقاتها

(٢٣) ساطع الحصرى : ابحاث مختارة في القومية العربية (القاهرة ، دار

المعارف بمصر ، سنة ١٩٦٤) ص ٢٢٨ — ٢٣٠ .

(٢٤) ساطع الحصرى : العروبة أولا ، الطبعة الثانية (بيروت ، دار العلم،

للملايين ، سنة ١٩٥٥) ص ٨١ — ٨٢ .

بغية تكوين ثقافة موحدة في جميع البلاد العربية » . . ويعتقد بذلك ان هذا هو اهم الاصلاحات التي حققها هذا القانون لانه « من الذين يؤمنون بالوحدة العربية ايماناً عميقاً ، ومن الذين يقولون بوجوب العمل من أجلها عملاً متواصلاً دون توان أو تخاذل » . . وهذه الخطوة التي حققها هذا القانون تجعله يعتقد أن الوحدة العربية ضرورية « لحفظ كيان الشعوب العربية ، كما يعتقد أنها طبيعية بالنسبة الى حياة الامة العربية وتاريخها الطويل ، فهو « لا يشك في أنها ستتحقق يوماً من الايام ان عاجلاً أو آجلاً » . . (٢٥)

(٢٥) ساطع الحصرى : آراء وأحاديث في العلم والاخلاق والثقافة (القاهرة ، مكتبة الخانجي بمصر ، سنة ١٩٥١) ص ٩٤ — ٩٦ .

الجامعة والمجتمع

الدكتور: عبد الفتاح أحمد حجاج
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

مفهوم الجامعة وتطورها :

في محاولتنا لتحديد مفهوم الجامعة يمكن القول انه يقصد بها تلك المؤسسة التربوية العلمية التي تقع على قمة النظام التعليمي في المجتمع والتي تعتبر اداته في احداث التغيير والجامعة كمؤسسة انما تستهدف - في حقيقة الأمر - تهيئة الظروف للتفاعل بين الطلاب والأساتذة - من خلال الدراسة والبحث - وصولا الى تحقيق أهداف المجتمع وقيادة التغيير فيه . وتكمن أهمية الجامعة بالنسبة للمجتمع في اتاحة الفرصة للتيارات الفكرية والآراء المتباينة للالتقاء والاحتكاك مما ينجم عنه نمو الطاقات الابداعية والقدرات الخلاقية ومن ثم حدوث التغير والتطور .

واذا كان ذلك هو ما ينطبق على مؤسسات التعليم الجامعي بصفة عامة ، وبغض النظر عن المجتمع الذي يقوم فيه وطبيعته ، فان مما تجدر الاشارة اليه وتتبعه مدى التطور الذي طرأ على مفهوم الجامعة ووظائفها بغية التوصل الى الصورة المنشودة للجامعة القادرة على الاسهام - بايجابية وفعالية - في تحقيق رسالتها ومن ثم أهداف المجتمع .

هذا ولقد كان الهدف التقليدي العام للجامعات في المجتمعات القديمة هو تعليم الصفوة المختارة من الأفراد لممارسة مهنة أو أخرى ، كما أن وسيلتها في ذلك اقتصرت - بصورة عامة - على المعرفة الجامدة وغير الوظيفية ، أي أن الجامعات لم تواكب من هذا المنظور - مقتضيات ومتطلبات مجتمعاتها .

ومع تقدم الزمن وتعقد الحياة في المجتمعات ، بدأت الجامعات تأخذ باتجاهات أكثر تقدمية وتحررا . ولقد تبلور ذلك في أن جامعات العصر الحديث أصبحت ترمى الى تحقيق أهداف أكثر اتساعا وشمولا مما كانت تضطلع به الجامعات القديمة . ويمكن أن نجمل أبرز هذه الأهداف فيما يلي :

— العمل على اعداد القيادات في شتى المجالات الاجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية وما الى ذلك ، ليس بهدف الحفاظ على النمط الثقافي والاجتماعي السائد بل لقيادة التغير في المجتمع الى الافضل .

— الأسهم مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في عملية التطبيع الاجتماعي والثقافي ، وهي العملية التي تتوقف عليها التفاعلات الصحية والسليمة في المجتمع والتي تؤدي الى تكيف الفرد مع ذاته ومع المجتمع الذي يعيش فيه .

— تزويد الطلاب بتعليم وتدريب يؤدي الى تنمية مهاراتهم مما يؤهلهم للانخراط في مجالات العمالة .

— يهدف التعليم الجامعي أيضا — من خلال الدراسة والبحث العلمي — الى المساعدة على نمود القدرات العقلية للأفراد في تلك المؤسسات سواء أكانوا طلابا أم أساتذة .

وتحتل الجامعة في المجتمعات النامية أهمية كبرى تفوق مالها في المجتمعات المتقدمة ذلك لأن المجتمعات النامية في حاجة الى زيادة معدل سرعتها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية حتى تستطيع أن تلحق بركب الحضارة وتعوض ما فاتها ، وليس أمامها سوى الجامعة بحكم تكوينها الحضاري وبحكم أن فيها خلاصة المثقفين في المجتمع .

من هنا فلقد تطور مفهوم الجامعة ودورها لا سيما في المجتمعات النامية ليصبح مرادفا للمؤسسة التعليمية ذات المستوى الرفيع والتي لا تقصر اهتمامها على الصفوة كما كان الحال في جامعات العصور الوسطى في أوربا بل أصبحت جامعات جماهيرية وبعبارة أخرى فلقد تحول العديد من الجامعات — لا سيما في العالم النامي — الى جامعات الاعداد الكبيرة وليس جامعات القلة . هذا من حيث التنظيم ، أما من حيث المضمون والمحتوى فلقد أصبحت الجامعات تهتم الى جانب دراسة الآداب والعلوم الفلسفية والقانونية والدينية بالدراسات العلمية والتطبيقية المرتبطة بالحياة الاقتصادية والاجتماعية . هكذا لم تعد الجامعات — في الغالب الأعم — جزرا مستقلة بمنأى عن مطالب المجتمع وحاجاته من القوى العاملة المدربة بل أنها أصبحت ملتقى اهتمامات المجتمع ، ومركز تنظيم خبراته ، واعداد الطاقات البشرية اللازمة للإنتاج والخدمات فيه . ومن ثم كان التخطيط للتعليم الجامعي في ضوء أهداف المجتمع ومتطلباته أمرا حيويا . وبعبارة أخرى أصبح ينظر لمؤسسات التعليم الجامعي باعتبارها قوى ضخمة قادرة من خلال إمكاناتها البشرية والمادية على الحركة والتغير في المجتمع الى الأفضل .

هذا ويتحدد اطار وفلسفة ومضمون التعليم الجامعي في أى مجتمع وفقا للفلسفة الاجتماعية السائدة التي تعتبر المصدر الأساسي لاشتقاق أهداف

التعليم الجامعى . فالجامعة فى المجتمع الاشتراكى تختلف فى مسورتها ودورها عن الجامعة فى المجتمع الرأسمالى . ولما كانت الجامعة تعد خريجها للمعيشة فى مجتمع معين له سمات ومقومات معينة كان لا بد لها ان تستهدى فى كل مناشطها بأهداف المجتمع الذى تنتمى اليه .

ولعل من أبرز مظاهر تأثر التعليم الجامعى بفلسفة المجتمع المدى الذى يتمتع به الأساتذة والطلاب من الحرية الأكاديمية والفكرية ، وكذا تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص أو بعبارة أخرى ديمقراطية التعليم الجامعى . وتقودنا مناقشة هذه العلاقة الوثيقة بين الجامعة والمجتمع الى محاولة التعرف على أبرز سمات المجتمع العصرى وخصائصه حتى يمكن ان نستبيح الدور الذى يمكن أن تقوم به الجامعة فى هذا الصدد .

المجتمع العصرى وخصائصه :

إذا حاولنا رسم صورة تقريبية للمجتمع العصرى والذى تنشده كافة المجتمعات ومن بينها مجتمعنا الوصول اليه ، يمكن القول انه ذلك المجتمع الذى يستطيع الفرد فيه اشباع حاجاته وتحقيق ذاتيته فى إطار توافقه مع الآخرين . وذلك يتضمن ضرورة مواكبة الانسان الفرد للتغيرات الجوهرية التى تحيط به من كل صوب والتى من جرائها يتعين على مؤسسات التعليم عموما والجامعى بوجه خاص أخذها فى الاعتبار فى قيامها بمسئوليتها تجاه المجتمع . ولعل من أبرز هذه السمات ما يلى

اولا - التغير السريع : يتميز عصرنا الراهن عن العصور السابقة بتلك التغيرات الهائلة والمتلاحقة كما وكيفما فى شتى المجالات . وتنوع مظاهر التغير وتتعدد ، ومن ذلك على سبيل المثال ان عالمنا المعاصر قد شهد ما لم يشهده من قبل خلال تاريخه الطويل من حيث اشتداد قوة الرأى العام وصحوة الجماهير وذلك للتطور الملموس فى انتاج واستخدام وسائل الاتصال ومن ثم يسر ومهولة انتقال الآراء والأفكار وكذلك فلقد طرأت صور شتى من التغير فى ميادين العمل والانتاج ولا سيما ما نجم منها عن التصنيع اذ أدى الى تغيرات اجتماعية واسعة المدى وتغيرات فى القيم والعلاقات . هذا والتغير وطيد الارتباط بالعلم والتكنولوجيا فهما من ركائز احداث التغير كما ان التغير ذاته يدعمو الى مزيد من العلمية والتكنولوجية .

وليس من شك فى ان التعليم عموما والتعليم الجامعى بوجه خاص لمجتمع عصرى متغير يختلف جذريا عن التعليم لمجتمع راكد جامد . وبالتالي فان مؤسسات التعليم لمجتمع متغير لا بد وان تكون أكثر فعالية وايجابية فى

تربية الأفراد واعدادهم لمستقبل غير واضح أو محدد المعالم . ولعلنا لا نبالغ اذا ما ذكرنا ان الأسلوب الأمثل لذلك انما يتمثل في أسلوب الإصلاح التعليمي الشامل .

ثانيا - التطور العلمى والتكنولوجى : لقد أدى الارتباط الوثيق في ميدان المعرفة بين الجوانب النظرية والتطبيقية الى ظهور ما يسمى بالتكنولوجيا الحديثة . ويتمثل ذلك في التغيرات بعيدة المدى التى ترتبت على تطبيق العلم ونتائجه على مجالات الحياة المختلفة . هذا الى أن سيادة العلم والتكنولوجيا فى هذا العصر يعنى سيادة الاتجاه العلمى فى النظر الى جميع المشكلات المرتبطة بالانسان . بل ان الصراع المحتدم الان بين كثير من الدول انما يمثل فى جوهره صراعا علميا بمعنى سعى كل منها الى تحقيق تقدم أوفر بفضل استخدام الأساليب العلمية سواء فى زيادة الانتاج وتنظيم العلاقات الاجتماعية والاقتصادية أو فى غزو آفاق جديدة .

ووسط هذا التطور التكنولوجى يواجه مجتمعنا العديد من التحديات شأنه شأن غيره من المجتمعات النامية . فهو من ناحية يعيش مشكلات التخلف ، ومن ناحية أخرى يتم التغير التكنولوجى فيه ببطء ملموس لا يتناسب وحركة المجتمعات المعاصرة فى نهاية القرن العشرين .

ثالثا - الوظيفية والتخطيط : لقد كان من أهم سمات المجتمعات السلفية الانفصال الواضح بين الفكر والتطبيق والعلم بنظرياته عن الواقع ، والتعليم عن حركة المجتمع . أما فى عالمنا المعاصر فان جدوى الفكرة تقاس بمدى ما تحدثه من تغير ، كما تقاس قوة العلم بآثره فى تمكين الانسان من حل مشكلاته وكذلك فان محاولات اصلاح التعليم عموما والجماعى بوجه خاص وربطه بحركة المجتمع انما تعنى اقامته على وظائف واضحة بحيث لا ينفصل الشكل عن المضمون .

هذا ومن الخصائص البارزة للمجتمع العصرى الاخذ بالتخطيط فى شتى المجالات فلسفة وأسلوبا يستطيع من خلاله تحقيق التقدم والتوازن فى حياة يغلب عليها التغير السريع . وتضمن التخطيط النظرة الى المستقبل ، كما يعنى العمل الايجابى الهادف بمعنى ان التخطيط يستهدف احداث التغير الموجه المضبوط . مستندا فى ذلك الى العلم والمنهج العلمى .

رابعا - الجماهيرية : لقد أصبحت مشاركة كافة قطاعات السكان فى المجتمع والاتجاه نحو المساواة من ابرز سمات عالمنا المعاصر . ولقد تداعت النظم الاقطاعية الرأسمالية فى كليتها مخيلة الساحة للاتجاهات الاشتراكية

الديمقراطية ، والتي تستوعب أهداف القواعد الجماهيرية في حياة أفضل .
وتبعاً لذلك فلقد اختلفت النظرة الى مفاهيم الحرية والمسئولية وتكافؤ الفرص
وأوضحت تعنى مشاركة كافة قطاعات المجتمع في الانتاج - والخدمات ، في
الحقوق والواجبات .

نتيجة لذلك فلقد أصبح التعليم عموماً والجامعى بصفة خاصة من أهم
الضمانات للجماهير في حركتها الى تثبيت حقها والتمكن من قدرتها على صنع
حياة أفضل أساسها الحرية والمعرفة . كما أصبح التعليم لا سيما الجامعى
مطالباً - فى العديد من الدول النامية ومن بينها مجتمعنا - بدراسة
المشكلات التى تواجه المجتمع وتنمية الدافع لدى الفرد والجماهير ككل
للمشاركة الفعالة فى المجال الاجتماعى العام على أساس من الممارسة
والتفاعل الايجابى مع البيئة .

هكذا وبعد ان عرضنا لبعض السمات الرئيسية التى تتسم بها
المجتمعات العصرية ، وهى الصورة التى تنشئ المجتمعات - فى مراحل
نموها - للوصول اليها ، يجدر بنا محاولة القاء الضوء على الدور الذى
يمكن للجامعة كمؤسسة علمية واجتماعية ان تقوم فى سبيل تحقيق هذا
الهدف .

مسئوليات الجامعة ودورها فى تعصير المجتمع :

لم تعد مسئولية التعليم وخاصة على المستوى الجامعى مجرد الحفاظ أو
نقل التراث الثقافى للمجتمع بل تعدت مسئوليته ذلك الى تربية واعداد
الأفراد للمعيشة والتكيف مع مجتمع متغير ومستقبل غير واضح المعالم .
ويتمثل ذلك بوضوح فى التطورات السريعة التى طرأت على مختلف
المجالات لا سيما تلك التى تتعلق منها بالعمل والانتاج وما تحتاجه من
مهارات ومعارف جديدة باستمرار ، الأمر الذى استتبعه ضرورة مراجعة
المؤسسات التعليمية لا سيما الجامعة لدورها . ولقد كان من نتائج ذلك ان
مجتمعات عديدة ومن بينها مجتمعنا أخذت فى فتح أبواب التعليم الجامعى
والعالى بلا قيود محاولة بذلك تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية
والاجتماعية ورابطة بينه وبين السيادة الوطنية . كذلك فقد بدأت الكثير
من الجامعات فى التضخم أمام الطلب الاجتماعى المتزايد حتى أصبحت من
جامعات الاعداد الكبيرة كما هو الحال فى جامعاتنا . وتجاه ذلك كله فلقد
أصبح ضرورياً النظر الى حركة التعليم الجامعى من ثلاث زوايا أساسية ..

الأولى - الديمقراطية ، بما تتضمنه من حقوق للمواطنين فى قرص
متشعبة ومستمرة ومتنوعة للنمو فى شتى الجوانب وما يقابل ذلك من

وأجبات تتمثل فى تحقيق مستويات عالية للاداء سواء فى مجالات العمل والانتاج أو المشاركة فى الحياة العامة . وكل هذا يتضمن توجيه التعليم الجامعى بحيث يتمكن من تربية القيادات المتنوعة والمتعددة التى ينبغى أن تتحمل مسئوليات العمل فى المواقع المختلفة .

الثانية - التنمية ، بصورها المختلفة من اجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية . وتتطلب التنمية مهارات متجددة وتقنيات حديثة فضلا عن رؤية شاملة متكاملة تقوم على أساس من الحقائق العلمية . فضلا على ذلك فإن التنمية بشتى جوانبها تحتاج أيضا الى إمكانات مادية يعتبر الانسان هو ركيزة توفيرها لا سيما اذا كان قادرا على صنع بدائل تتحرك عليها الحياة الاجتماعية الى الاهداف المنشودة . وليس من شك فى أن التعليم العالى والجامعى يقع عليه عبء الاضطلاع بهذه المسئولية وفقا لما يتمتع به من إمكانات بشرية ومادية .

الثالثة - البحث العلمى ، باعتباره السبيل الى التجديد فى وقت واحد . واذا كان البحث العلمى قد أصبح ضرورة فى كافة المجتمعات فهو فى المجتمعات النامية ومن بينها مجتمعنا أشد ضرورة لمواجهة التحديات المحيطة بنا . والتعليم الجامعى هو الميدان الأساسى المسئول عن تنمية وتطوير البحث العلمى وتدعيمه .

ان هذه الزوايا الأساسية الثلاثة هى التى تشكل فى ترابطها الفلسفة التى ينبغى أن توجه التعليم الجامعى . فالديمقراطية بلا تنمية اجتماعية واقتصادية تصبح شكلا بلا مضمون والتنمية بلا بحوث ودراسات علمية تستشرف المستقبل معالجة قصور الحاضر قد تتحول الى عبء على الجماهير ، وهكذا بالنسبة للديمقراطية فإنها بدون التفكير العلمى لا تكون أكثر من شعارات لا تلبث أن تذروها الرياح . وهكذا يصبح أمام التعليم الجامعى بعض الخطوط العريضة التى يمكنه من خلالها مراجعة أهدافه ونظمه وعلاقاته مع النظام والمؤسسات الأخرى .

١ - ربط التعليم الجامعى بحاجات المجتمع من كوادر العاملين بمختلف مستوياتهم ، فهو المسئول عن اعداد الاختصاصيين والفنيين والذين بدورهم يعدون ويدربون الفئات الأدنى منهم . ولهذا الغرض لا بد وأن يتطور هذا التعليم ليحقق مبدأ التنوع فى اطار من الوحدة - وليصبح أكثر استجابة لمطالب التطور فى اقتصاد المجتمع ومطالبة .

٢ - اعادة النظر فى تنظيم التعليم الجامعى ليشمل دراسات ومعارف قد يغلب عليها الطابع التطبيقى ولم تكن معروفة فى الجامعات

يصورتها التقليدية . هذا فضلا عن اتساع نشاطه ليضم الدراسات التكميلية والتجديدية العالية في مختلف المجالات .

٣ - مراجعة الكفاية الداخلية للنظام ومن ثم الاهتمام بأسباب نجاح الطلاب في فرع أو آخر من فروع الدراسة ، وكذا الاهتمام بالتعرف على كفاءة عمليات التعليم واستخدام الأساليب والوسائل التكنولوجية والمستحدثات لدفع فعالية وكفاءة عملية التعليم الجامعي حتى يمكن أن تعود بأقصى مردود ممكن .

٤ - القضاء على الثنائيات التقليدية ، بمعنى أن يتم التخصص في إطار من الشمول أي - اتساع المجال للثقافة العامة والمعرفة المتكاملة بالنسبة للطلاب جنبا الى جنب مع التعمق في مجال تخصصه الأمر الذي يحقق الترابط وينعكس بصورة أفضل على الحياة الاجتماعية كذلك ينبغي أن تكون الجامعات مؤسسات لتربية واعداد وتدريب الكبار أيضا الى جانب اهتمامها بالشباب ، وذلك من خلال برامج الخدمة العامة وممارسة الانشطة التدريبية وفتح المجال للدراسات التجديدية وما الى ذلك .

في ضوء ذلك كله يمكن القول ان الجامعات - كمؤسسات تعليمية - لم تعد كما كانت في الماضي ولا ينبغي أن تكون ابراجا عاجية مهمتها هي تلقين المعرفة النظرية المجردة بل أصبح مفهوم الجامعة وثيق الصلة وشديد الارتباط بالمجتمع . وأصبحت من مسئوليات الجامعة مهامها في مختلف انماط المجتمعات الالتحام بالمؤسسات الاجتماعية الاخرى والتصدي لقيادة التغيير في المجتمع الى الأفضل والسير بالمجتمعات قدما الى الامام في شتى المجالات سواء ما يتعلق منها بالنواحي البشرية أو المادية .

النوافل النفسى للمراهق والمراهقة فى (واحة الباويطى)

وعلاقته بسلوكهما الاجتماعى

(دراسة تجريبية كلينيكية)*

للدكتور : سيد صبحى
كلية التربية - جامعة عين شمس.

حيث الوداعة والسكون والبعد عن المشكلات التى أتت بها المدنية الحديثة وفرضتها علينا حركة الأتوميشن «Automation» - اتجهنا الى واحة « الباويطى » عاصمة الواحات البحرية ، تلك التى ترقد بين أحضان الجبال ، تحنو عليها الشمس محملة بالدفء فتتسرب أشعتها خلال الجبال المشبعة بخام الحديد وتتسع دائرتها فتزحف على خط الأفق لتضم النخيل التى تنطلق من الأرض مستقيمة جبارة فتنتفح فى السماء والنور ، ويتفرع جريدها من القلب منقوشا متناظرا ياسقا فى دائرة وكأنه فوارة خضراء يلين سعفه ويرق ، حتى ليكاد أن يكون فى نعومة الريشة ، ويشد عند اقترابه من الثمرة ويتصلب حتى يصير شوكا أسود يحمى الرطب من الأيدى ... ونلمح جمعا غفيرا من أهالى الواحة يجتمعون عند « السور » ** وهنا نصل الى واحة الباويطى ... تلك الواحة التى تعتبر عاصمة للواحات البحرية حيث بها معظم المصالح الحكومية (المستشفى العام - قسم الشرطة - البريد واللاسلكى ... وبعض فروع أخرى لبعض الدوائر الحكومية والشركات) وتقع واحة الباويطى فى القسم الغربى للواحات البحرية الذى يضم واحة (القصر) ، أما القسم الشرقى فيضم واحة (المنديشة والزبو) .

وتنبع فيها المياه من عيون وآبار وتجرى المياه دون آلات رفع وتروى الأراضى الزراعية بها وتقسم مياه الري بين الأهالى بالأيام والساعات !!

* أجريت هذه الدراسة أثناء البعثة العلمية لجامعة عين شمس لدراسة الواحات البحرية فى المدة من ١٩٧٧/٥/١ الى ١٩٧٧/٥/٦ .

** السور : مكان تجمع الأهالى فى واحة الباويطى - ويعتبر الميدان التجارى الذى تعقد فيه المعاملات التجارية فى الواحة أو الاستماع الى التنبيهات أو التعليمات الادارية والحكومية .

يربط أهالي واحة البايوطى طريق مرصوف وشبكة مواصلات تمكنهم من الاتصال بأهالى الوادى حيث تتبع هذه الواحات محافظة الجيزة ، وبها مراحل التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى . ومن هنا تختلف هذه الواحة عن الواحات المصرية الأخرى حيث تحظى المنطقة باهتمام رجال الصناعة والتعدين لاكتشاف خام الحديد المنتشر فى جبال الواحة .

ولعل هذا التصور هو الذى جعلنا نوجه الاهتمام الى دراسة المراهقة فى هذه الواحة من خلال المرحلة الثانوية بخاصة حيث أنها مشتركة يجلس فيها الفتى المراهق بجوار الفتاة ، وحيث امتزجت عادات أهالى الواحة ببعض عادات العمال والموظفين والفنيين الذين أتوا الى الواحة للقيام بأعمال التعدين والتنقيب عن خام الحديد وتصنيعه (١) .

● هدف البحث :

يهدف هذا البحث الى دراسة العلاقة بين التوافق النفسى للمراهق والمراهقة فى واحة البايوطى وأثره على سلوكهما الاجتماعى .

● أهمية البحث :

تعتبر المراهقة فترة انتقال بين مرحلتين هامتين الطفولة والنضج ، ومن ثم فهي تجمع بين المرحلتين حيث يتم فيها التعلم وغرس القيم والمعايير الاجتماعية من الاشخاص الهامين فى حياة الفرد مثل الوالدين والمدرسين والقادة وجماعة الأصدقاء ، وكذلك الاطار الثقافى الذى يعيش فيه المراهق والمراهقة وبطبيعة الحال يؤدي الانتقال من المدرسة الابتدائية الى المدرسة الاعدادية ثم المدرسة الثانوية الى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق الاجتماعى من خلال النشاطات التى يمارسها المراهق (المراهقة) ويتجلى التفاعل الاجتماعى فى حالة شخصية المراهق المنبسط حيث يسعد المراهق بمشاركة الآخرين فى الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار ، هذا عكس الشخصية المنطوية ، فان المراهق يظل مشغولا بنفسه ويستغرق وقتا طويلا حتى يتجه نحو الآخرين .

ويلاحظ فى هذه الفترة مدى اهتمام المراهق بمظهره الشخصى ، وتوحيده بأحد الأبطال واهتمامه بتكوين شبكة من العلاقات العاطفية من خلال المشاركة الوجدانية لمجموعة الأصدقاء ، واعتمادا على تفتح المراهق

(١) يلاحظ هنا مدى الفرق بين واحة سيوة وواحة البايوطى من حيث اختلاط واحة البايوطى بالعمران الحضارى ، ومدى تأثيره على أهالى الواحة . أرجع الى الدراسة التى قدمها الدكتور سيد صبحى عن التطبيع الاجتماعى بواحة سيوة - صحيفة التربية - ١٩٧٧ .

ومبولة المعتددة نجده يميل الى تقييم التقاليد القائمة في ضوء المشاعر والخبرات الشخصية ، بحيث يرفض كل ما من شأنه أن يقف حجر عثرة بينه وبين ما يريد .

ويلاحظ على المراهق (المراهقة) أنه يسعى دائماً الى تكوين آراء شخصية تجعله يتوافق مع المعايير والقيم والتقاليد الاجتماعية ومحاولة الدائمة لتقييم الآراء والأفكار وتكوين المزيد من الاتجاهات السلوكية .

ولما كانت هذه الفترة بحكم خصائصها العضوية والانفعالية تتطلب البيئة الاجتماعية التي تساعد المراهق على تحقيق التوافق النفسى الذى من شأنه أن يساعده على تكوين علاقات اجتماعية سوية ، فإن الحاجة أصبحت ضرورية لاجراء هذا البحث الذى يهتم بدراسة التوافق النفسى للمراهق والمراهقة فى واحة البايوطى وعلاقته بسلوكهما الاجتماعى ، وبخاصة أن التوافق النفسى للمراهق لا بد وأن يتم فى اطار من الشخصية المتكاملة من حيث الاتزان النفسى الذى ينعكس على السلوك الاجتماعى للفرد من خلال تصرفاته فى البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها .

● فروض البحث :

يطرح البحث الحالى الفرض الآتى :

أن هناك علاقة بين التوافق النفسى للمراهق والمراهقة فى واحة البايوطى وبين سلوكهما الاجتماعى السوى كما يقاس بالمقاييس المستخدمة فى هذا البحث .

● تحديد المصطلحات : Psychological Adjustment .

أولاً : التوافق النفسى

يلعب مفهوم التوافق النفسى دوراً هاماً فى علم النفس على وجه العموم وفى مجال الصحة النفسية على وجه الخصوص ، وقد استطاع (من Munn (٢) أن يؤكد هذه الحقيقة فى عبارته الشهيرة التى مؤداها « أن علم النفس هو بمعنى ما من المعانى العلم الذى يهتم ويدرس عمليات التوافق العامة التى من شأنها أن تساعدنا على التعرف على علاقة الكائن ببئته التى يعيش فيها ، ويرق الباحث الحالى ضرورة التعامل مع مفهوم التوافق على أساس تكاملى اذ ان عملية التوافق هى عملية مركبة من عنصرين

(2) Munn N, Psychology, Fundamenal of Human adjustment, N.Y.
1940, pp. 15-22.

أساسيين يمثلان طرفاً متصل واحد ، أحدهما الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته ، وثانيهما البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهذا الفرد وما تشتمل عليها من ضوابط فى شكل قوانين وتقاليد وأعراف وقيم .

ويرى (مخيمر ١٩٧٢ (٣)) فى تناوله للتوافق النفسى ، بأن عملية التوافق النفسى لا بد من أرجاعها الى اطارها من الشخصية من حيث هى تكامل أو اتزان ، وهى عملية كلية دينامية ووظيفية تستند فى فهمها الى وجهات النظر النشئية والطبوغرافية والاقتصادية ... وهنا يكون قد تناول جميع جوانب العملية التوافقية بما يسمح بفهم وتفسير هذه العملية فى أحوالها المختلفة ، وما قد يتولد عنها من مظاهر سلوكية متعددة .

وهكذا يصبح التوافق هو هذه العملية التى تتيح للفرد تحقيق امكاناته ، وخفض توتراته استعادة لا تزانه الداخلى تلاوفاً مع بيئته .

والاعتماد على هذا الاطار التكاملى فى تناول التوافق النفسى يجعلنا نتصور التوافق النفسى عملية دينامية مستمرة تساعد الفرد على فض صراعاته وتحقيق امكاناته على أرضية من الاتزان بين ذاته وبين المجتمع الذى يعيش فيه .

وهنا تتجلى أهمية تقبل الذات بالنسبة للمراهق (المراهقة) على أساس أن تقبل الذات يمثل حجر الزاوية فى عملية التوافق الشخصى ، بينما يقوم التوافق الاجتماعى على مدى تقبل الآخرين لسلوك المراهق (المراهقة) .

ثانياً : السلوك الاجتماعى :

يقصد به فى هذا البحث مجموعة التصرفات السلوكية التى يقيسها مقياس التقدير Ratingscale . لدى أعده الباحث الحالى والذي تضمن مجموعة من التصرفات التى تمثل مجموعة من الأنماط السلوكية غير السوية .

● الدراسة التجريبية :

أولاً : العينة :

اشتملت العينة المستخدمة فى هذا البحث على مجموعتين :

(٣) صلاح مخيمر - مدخل الى الصحة النفسية ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٢ .

(أ) مجموعة من الطلاب عددهم ٥٠ طالبا ومجموعة من الطالبات عددهن ٥٠ طالبة - من مدرسة البسايطي الاعدادية الثانوية - وتتراوح الأعمار الزمنية لأفراد العينتين وقت إجراء البحث ما بين ١٥ - ١٦ سنة . وبالنسبة للصف الدراسى فقد تم اختيار جميع أفراد العينة من الصف الأول الثانوى ، وقد تم التأكد من تجانس أفراد العينة من حيث مستوى الذكاء وذلك بتطبيق اختبار الذكاء المصور .

(ب) اختيار أفراد العينة تم على أساس تحقيق التجانس واستبعاد الأفراد الذين لا ينطبق عليهم الشروط من حيث السن ، ودرجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى (٤) .

ثانيا : الأدوات المستخدمة فى البحث :

(أ) اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية :

استخدم الباحث فى هذه الدراسة اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية ، وذلك لقياس جوانب التوافق الشخصى والاجتماعى ، ويهدف هذا الاختبار الى تحديد أهم جوانب التوافق عند المراهقين من طـلاب المرحلتين (الاعدادية والثانوية) وهى تلك الجوانب التى تدخل فى نطاق التوافق الشخص والاجتماعى والتوافق العام .

ويتكون هذا الاختبار (٥) من قسمين : قسم يتناول جوانب التوافق الشخص ، وقسم يتناول جوانب التوافق الاجتماعى وبالنسبة للقسم الأول فهو يحتوى على الجوانب التى تعبر عن شعور الفرد بالأمن الذاتى وتتضمن مدى :

● اعتماد المراهق على نفسه وأثر ذلك على تحمل المسؤولية ، وقدرته على توجيه سلوكه .

(٤) اعتمد هنا على محك وظيفة الأب وترجمة هذه الوظيفة من حيث الدخل - وقد اختير الأفراد حسب وظيفة الأب وعمله وقد تراوحت الوظائف بين موظف فى أعمال حكومية دخله من ٤٠ جنيها الى ٤٥ جنيها شهريا . وجميع الأمهات لا يعملن . وقد استبعد متغير الملكية الزراعية التى لا نجد سهولة لحسابها فى الواحات حيث لا يصرح الأهالى بعدد شجيرات الزيتون ولا عدد النخيل كمحكات لقياس الدخل فى الواحة .

(٥) أعد هذا الاختبار عطية هنا من اختبار كاليفورنيا للشخصية - وقد قام (هنا) بأعداده على البيئة المصرية - ارجع الى اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

● احساس المراهق بقيمته وشعوره بتقدير الآخرين له ، وبأنهم يرون أنه قادر على النجاح ، وبأنه محبوب ، وأنه مقبول من الآخرين .

● شعور المراهق بحريته ، أى أن المراهق يشعر بقدرته على توجيه سلوكه ، وبأن ذاته توجهه بحرية ، وأنه يستطيع وضع خطط للمستقبل ، وأنه فى مقدوره اختيار الأصدقاء ، وأنه يتعامل بحرية وانطلاق .

● شعور المراهق بالانتماء ، وهنا يشعر المراهق بأنه يتمتع بحب والديه وترايط أسرته وبأنه مرغوب فيه من زملاء ، وبأنهم يتمنون له الخير ، وأن هذا المراهق له علاقة طيبة بمدرسيه .

● تحرر المراهق من الميل الى الانفراد - أى أن المراهق لا يميل الى الانطواء والانعزال ، بل يميل الى المشاركة الاجتماعية ويبتعد عن الانفراد ، وبخاصة أن الشخص الذى يميل الى لانفراد يكون عادة حساسا وحيدا مستغرقا فى نفسه .

● خلو المراهق من الأعراض العصبية . . أى أنه لا يشكو من الأعراض ، والمظاهر التى قد تدل على الانحراف النفسى ، على سبيل المثال (عدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخلاف ، الشعور المستمر بالتعب ، البكاء الكثير . . التوتر المستمر الخ . . .) .

أما بالنسبة للقسم لثانى فقد تضمن التوافق الاجتماعى ، ويحتوى هذا القسم على الجوانب التى تعبر عن شعور الفرد بالأمن الاجتماعى ويتضمن ما يأتى :

● اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية : أى أنه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم ، كذلك يدرك ضرورة اخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة (أى أن المراهق هنا يعرف ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة ، كما أنه يخدم مقاييس الجماعة ويقبلها راضيا .) .

● اكتساب المراهق للمهارات الاجتماعية : أى أن المراهق يظهر مودته نحو الأصدقاء والجماعة ، كما أنه يرى ضرورة مساعدة الآخرين والحرص على التفاعل معهم من خلال معاملاته ومساعدته لهم وهنا يخرج المراهق عن دائرة السلوك الذى يوصف بالأنانية الى دائرة أخرى توصف بالتعاون والايثار .

● **تحرر المراهق من الميول المضادة للمجتمع** . . أى أنه لا يميل الى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم ، أو الخروج على السائد المألوف فى المجتمع ، أو الاعتداء على ممتلكات الغير ، كما أنه لا يرى متعة فى ارضاء رغباته على حساب الآخرين ، بل يرى أن السلوك العادل فى المعاملة أفضل وسيلة للتعامل .

● **علاقات المراهق بأسرته** . . . أى أن المراهق على علاقة طيبة بأسرته ، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة ، كما أنه يشعر معها بالأمن والاحترام ، وأن هناك شبكة من العلاقات الانسانية تجمع بين أفرادها ، مع وفرة الاحترام والاعتراف بالسلطة الوالدية فى توجيه السلوك وتقديم النصيح والارشاد .

● **علاقات المراهق فى المدرسة** . . . أى أن المراهق متوافق مع البيئة المدرسية ، فهو يشعر بحب مدرسيه ويتمتع بعلاقاته الاجتماعية مع الزملاء ، ويجد أن العمل المدرسى يتفق ومستوى نضجه وميوله مما يجعل له قيمة فى المدرسة مقبلا عليها .

● **علاقات المراهق فى البيئة المحلية** أى مدى توافق المراهق فى البيئة المحيطة به والتي يعيش فيها فهو يشعر بالسعادة عندما يكون مع الجيران ، وهو يتعامل مع أفراد البيئة المحلية دون سلوك عدوانى ، كما أنه يحرص على احترام القواعد التى تحدد العلاقة بينه وبينهم ، وكذلك يحرص على احترام الوسط الذى يعيش فيه .

(ب) **مقياس التقدير الذى أعد لقياس بعض جوانب السلوك الاجتماعى** والذى روى فيها أن تعبر عن مجموعة من الجوانب السلوكية التى تعبر عن التوافق الاجتماعى وقد صممت الاستمارة فى شكل مجموعة من العبارات التى تمثل أنماطا سلوكية يعبر من خلالها المراهق عن مدى احساسه بمشكلة معينة وقد أخذت الاستمارة الشكل الآتى : (٦)

(٦) هذه الاستمارة لا تستخدم فقط الا فى هذه الدراسة لأنها أعدت للواحة - وهناك مجموعة من الاجراءات التطبيقية التى سوف نتناولها بالدراسة العميقة لقياس مدى ثبات وصدق هذه الاستمارة .

ضع علامة √ أمام العبارة التي ترى من وجهة نظرك أنك تعاني منها
بدرجة واضحة :

- | | |
|------------------------------------|---|
| ١ - عدم الاهتمام بمظهرى | ١٥ - الحجل الزائد والافراط في الحساسية |
| ٢ - عدم الاهتمام بنظافتى | ١٦ - الكسل وسرعة التعب |
| ٣ - السرحان وشروور الذهن | ١٧ - الاسراف فى العادة السرية |
| ٤ - قلة اهتمامى بما يدور حولى | ١٨ - الشعور بفقدان الحب ممن يحيطون بى |
| ٥ - عدم هتمامى بالدراسة | ١٩ - الميل الى الغش والوشاية |
| ٦ - اثارة الفتن بين الآخرين | ٢٠ - التسرد على الوالد والوالدة |
| ٧ - التفوه بالفاظ نابية | ٢١ - كثرة المخاوف وبوقع الانذى من الآخرين |
| ٨ - عدم الخضوع للنظام المدرسى | ٢٢ - النقد الزائد للغير |
| ٩ - الميل الى ادعاء البطولة | ٢٣ - الميل الى الميوعة والتخنث |
| ١٠ - الميل الى تدمير ممتلكات الغير | ٢٤ - مخالفة القواعد والاصون الاجتماعية |
| ١١ - عدم تقبل الجماعة لتصرفاتى | |
| ١٢ - الاستياء دائما ممن ينصحنى | |
| ١٣ - الأنانية وحب الذات | |
| ١٤ - الميل الى نقد الذات | |

ثم ترك السؤال رقم ٢٥ كسؤال مفتوح ليعبر فيه المراهق (المراهقة) عن اضطرابات انفعالية أو انحرافات سلوكية أخرى يرى أنها لم ترد في الأسئلة السابقة .

(ج) الأدوات الكلينيكية :

(أ) المقابلات الشخصية لاستتبار «Interview»

استخدح الباحث أسلوب المقابلة الشخصية الطليقة (غير المقننة) مع أفراد العينة الكلينيكية ويقصد بهم أعلى درجة توافق فى البنين والبنات وأقل درجة توافق فى البنين والبنات ، كما تقاس بالمقاييس المستخدمة فى البحث وتمتاز هذه الطريقة بالتلقائية والتفتح ، وتتيح المعرفة العميقة بالشخصية ، ويتحدد الهدف من استخدام هذه المقابلات من خلال ما تكشف عنه ، وقد قام المفحوصون بالمناقشة وتدوين آرائهم واتجاهاتهم من هذا الأسلوب كتابة .

(ب) تاريخ الحالة :

اعتمد الباحث أيضا على تاريخ الحالة انطلاقا من التصور الذى قدمه فرويد ذلك الذى نبه الى أن المشاكل العصابية لها جذورها دائما فى تاريخ

حياة الفرد ، خاصة فى مرحلة الطفولة ، وتصبح فكرة فرويد لها وجاهايتها حيث يرى أن أى توافق عصائى مرجعة الى ماضى الفرد (٧) من هنا فلا بد من ربط تاريخ حياة الفرد ببناء شخصية ، والكشف عن دوافعه الحقيقية فى التوافق وعدم التوافق من تاريخ الحالة . وقد أشتمل تاريخ الحالة على الجوانب الآتية :

بيانات أولية (وظيفة الوالد - مستوى تعليمه ، مستوى تعليم الأم ٠٠٠ عدد أفراد الأسرة ٠٠٠ الخ) .

- العلاقات الأسرية والمدرسية . التطلعات المهنية . الحياة الجنسية .
- مفهوم القيم ، لدينية والقيم الاجتماعية .

النتائج وتفسيرها :

(أ) النتائج : تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الارتباطية التى تعتمد على استخدام معاملات الارتباط بين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى المقاييس والاختبارات المستخدمة فى الدراسة .

وسوف تعرض للتوافق بين الطلاب ودرجاتهم فى مقياس السلوك الاجتماعى وكذلك التوافق لدى الطالبات ودرجاتهن فى مقياس السلوك الاجتماعى على الوجه الآتى : أنظر جدول (١) وجدول (٢) .

(ب) تفسير النتائج : يتضح من جدول (١) وجدول (٢) انه لا توجد علاقة بين التوافق الشخصى والتوافق الاجتماعى للمراهق والمراهقة افراد العينة وبين سلوكهما الاجتماعى غير السوى - وهذا معناه أن الفرض الذى افترضه الباحث قد تحقق على اعتبار أن المراهق والمراهقة على حد سواء كما يتضح من النتائج اذا كان على درجة عالية من التوافق الشخصى فهو يتحمل المسؤولية ولديه القدرة على تحقيق النجاح لأن ذاته توجهه دائما inner directed ، الى جانب احساسه بقيمته وشعوره الدائم بتقدير الآخرين له ، ويشعر المراهق (المراهقة) المتوافق والمتوافقة بالانتماء ، وأنه يتمتع بحب الأسرة وترباطها وبأنه مرغوب فيه وأنه يحب المشاركة والتفاعل فى أمور الأسرة ، كما أنه لا يشكو من أعراض عصائية ، كالأحلام المزعجة أو الخوف ، الشعور المستمر بالتعب أو البكاء الكثير الذى يعبر عن التوتر والقلق المستمر .

(٧) محمود الزيدى : علم النفس الاكلينيكي ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ ص ١٤ .

جدول رقم (١) يوضح العلاقة بين درجات المطلاب في اختبار التوافق ودرجاتهم في مقياس السلوك الاجتماعي

المستوى اللاملاية	قيمة و	السلوك الاجتماعي (*)	اختبار التوافق
غير دال	٤١ -	السلوك الشخصي غير السوي	التوافق الشخصي الكلي
غير دال	٣٦ -	السلوك الاجتماعي غير السوي	التوافق الاجتماعي الكلي
غير دال	٤٧ -	مجموع السلوك غير السوي الشخصي الاجتماعي	مجموع التوافق الشخصي الاجتماعي

جدول رقم (٢) يوضح العلاقة بين درجات المقاييس السلوك الاجتماعي

المستوى اللاملاية	قيمة (**)	السلوك الاجتماعي	اختبار التوافق
غير دال	٢٤ -	السلوك الشخصي غير السوي	التوافق الشخصي الكلي
غير دال	٤٥ -	السلوك الاجتماعي غير السوي	التوافق الاجتماعي الكلي
غير دال	٤٦ -	مجموع السلوك غير السوي الشخصي الاجتماعي	مجموع التوافق الشخصي الاجتماعي

- (*) العبارات رقم ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٩ ، لقياس السلوك الشخصي غير السوي
- (**) المقاييس السلوك الاجتماعي غير السوي (كما يتضح في مقياس التقدير للسلوك الاجتماعي والشخصي غير السوي)

$$r = \frac{N \text{ ح س ص} - \text{م ح س} \times \text{م ج ص}}{\sqrt{(N \text{ ح س}^2 - \text{م ح س}^2)(N \text{ ج ص}^2 - \text{م ج ص}^2)}}$$

أما بالنسبة للتوافق الاجتماعي فقد دلت النتائج على أن أفراد العينة (الطلاب والطالبات) يدركون حقوق الآخرين ، ويحترمون حاجات الجماعة ورغباتها ، وأنهم يظهرون المودة والحب نحو أفراد الجماعة ويتجنبون الأساليب السالبة غير السوية التي تضمنت في مقياس السلوك الاجتماعي ، وهي التي تعبر عن (إثارة الفتن بين الآخرين ، الميل إلى تدمير ممتلكات الغير ، الشعور بفقدان الحب ممن يحيط به ، كثرة المخاوف وتوقع الأذى من الآخرين ، النقد الزائد للغير ، الميل إلى الميوعة والتخنث ، مخالفة القواعد ولأصول الاجتماعية) كل هذه الأساليب لا يوافق عليها أفراد العينة المتوافقة وهذا يدل على أن السلوك الاجتماعي لأفراد العينة على درجة عالية من التكيف خاصة بالبيئة المحيطة بهم فهم يتعاملون مع المجتمع البيئي دون عدوان ، كما يحرصون على احترام القواعد التي تحدد العلاقة بينهم وبين المجتمع .

الدراسة الكلينية

١-٤ : حالة توافق مرتفع :

● معطيات تاريخ الحالة والاستبيان :

قام الباحث بسؤال تصنيف معطيات تاريخ الحالة والاستبيان على النحو التالي :

- ١ - السنة الدراسية : الصف الأول الثانوي .
- ٢ - السن : ١٦ سنة .
- ٣ - مستوى تعليم الأب : كفاءة التعليم الأولى .
- ٤ - مستوى تعليم الأم : غير متعلمة .
- ٥ - إجمالي دخل الأسرة : ٤٥ جنيها .
- ٦ - عدد أفراد الأسرة : ٥ أفراد (الأب والأم) (اختان بالتعليم الابتدائي) .
- ٧ - الترتيب بين الأخوة : الأول .

العلاقات الأسرية والمدرسية :

● العلاقة بالأب والأم : الأب والأم يمثلان بالنسبة له قيمة كبيرة ، ولهما منزلة واحدة من الحب والاعزاز .

● وجهة نظره حول ذكريات الطفولة وما يصاحبها من خبرات : يقرر أن مرحلة الطفولة بالنسبة له تمثل شريطاً جميلاً من الذكريات . حيث كان يشعر بالحنن الاجتماعي الأسري ، وتفساءل الوالدين

معه ، وكيف أنه حظى بعناية ورعاية (على اعتبار أنه المولد الذكر
البكرى ، على النبات) .

● **الحياة المدرسية :** يقرر أن معاملة المدرسين بالنسبة له معاملة حسنة ،
وهناك مناقشات مستمرة وجادة حول المواد الدراسية معهم ،
ومتابعة مستمرة من قبلهم لمجهوداته الدراسية وكذلك أيضا يقرر
أن معاملته مع الزملاء يغلب عليها طابع الود والتفاهم والتعاون
والمدرسة بالنسبة له على وجه العموم بيئة جاذبة وليست بيئة
ظاردة .

● **التطلعات المهنية :** يرغب فى الالتحاق بكلية الهندسة قسم الميكانيكا
على وجه التحديد ، وبسؤاله عن سبب اختياره لهذا القسم بالذات
قرر أنه يريد أن يصمم آلات للتنقيب عن المياه (يلاحظ هنا أنه
يفكر فى مشكلات الواحة ، ويريد أن يطوع تطلعاته المهنية لحل هذه
المشكلات خاصة وأن مشكلة المياه بواحة البوايطى مشكلة هامة
جدا) .

● **الحياة الجنسية :** بالنسبة لعلاقاته بالجنس الآخر يقرر أنها علاقات
تعبر عن الصداقة والمحبة والاخوة والاحترام خاصة وأن الزميلات
على حد تعبيره يمثلن قوة دافعة له على التفوق وإظهار رجولته .
وبسؤاله : هل هناك مفاضلة بين الجنسين ؟ .. كانت إجابته
أنه بطبيعة الحال يفضل صداقة نفس الجنس ، كما يفضل أيضا
تجنب التحدث مع الزميلات منعا لتأويل ذلك (على الرغم من أنه
يظهر إعجابه بأحدى الزميلات !!) .

● **وبالنسبة للممارسات الاستثنائية** فقد قرر أنه مارستها فى مستهل
فترة المراهقة مرات معدودة ثم تنبه الى خطورتها ، وبدأ يتسامى بالفرصة
من خلال التمرينات الرياضية ، ولعب كرة القدم (تلك وصفها بأنها
تحتاج الى نفس طويل ، يتناقى مع هذه العادة السرية) .

مفهوم القيم الدينية والقيم الاجتماعية : يقرر أنه يحب الصدق
والوضوح فى المعاملة ، ويصف نفسه بالحزم والحسم ويلاحظ من خلال
تحليل البيانات التى وردت من خلال مقياس التقدير المستخدم فى البحث
أنه يرفض العبارات التى تركز على السلوك العدوانى والميل الى الخروج
على القواعد والأصول الاجتماعية ، ثم يرفض فى نفس الوقت كل
التصرفات التى من شأنها أن تجعله يبدو فى صورة الشخص الأنانى الذى

يرفض التعاون والتفاعل مع الجماعة ، بل يؤكد على ضرورة التعاون والتفاعل والحرص على أن تكون تصرفاته مقبولة للاطار الاجتماعى الذى يعيش فيه محترما عاداته وتقاليده واعرافه .

أما بالنسبة للقيم الدينية فقد ذكر أنه حريص على أداء الشعائر الدينية ، وأنه بقدر المستطاع يؤدي الصلوات فى مواعيدها ، بل وذكر أنه كثيرا ما يقوم بأداء الآذان - ولو أن هذا العمل كان يؤدي الى تهكم بعض الزملاء لكنه استطاع أن يتغلب على هذا الشعور مع مجموعة الزملاء الذين يؤدون الصلاة ، بل وقد أثر سلوكهم هذا (على حد تعبيره) فى جذب عدد ليس قليلا من الزملاء المتهمكين .

وهو يشعر براحة نفسية وطمأنينة داخلية عندما يقرأ فى القرآن خاصة عندما يشعر بتوتر أو قلق نتيجة التفكير فى الامتحان أو صحة والده (الذى يشكو من مرض السكر) .

ثانيا : حالة توافق منخفض .

● معطيات تاريخ الحالة والاستبار .

قام الباحث أيضا بتصنيف معطيات تاريخ الحالة والاستبار على النحو التالى :

- ١ - السنة الدراسية : الصف الأول الثانوى .
- ٢ - السن : ١٧ سنة .
- ٣ - مستوى تعليم الأب : المرحلة الأولية .
- ٤ - مستوى تعليم الأم : أميه .
- ٥ - اجمالى دخل الأسرة : ٤٥ جنيها .
- ٦ - عدد أفراد الأسرة : ١٠ أفراد (الأب والأم) (اختان متزوجتان) (ثلاث أخوة بالتعليم الاعدادى الابتدائى) (أخ واختان بالمنزل) .
- ٧ - الترتيب بين الأخوة : الثالث .
- ٨ - العلاقات الأسرية والمدرسية :

● **العلاقة بالأب والأم :** يذكر أنه لا يتعامل كثيرا مع الوالد لأنه متزوج غير والدته ، ويعيش مع الزوجة الجديدة أكثر أيام الأسبوع ، وهو يتعامل مع والدته ولا يشعر بانسجام معها لأنها دائما متوترة ودائما تقول له (أنا مهمتى اخلف واتعب ، ومرات أبوك مهمتها نشوف نفسها فقط) وأنا أشعر بعدم الراحة فى المنزل .

● **وجهة نظره حول ذكريات الطفولة وما يصاحبها من خبرات :** يذكر أن هذه الفترة لا يشعر أزماءها بأى سعادة ، وأنه يميل دائما الى تذكر المثل الذى يطلق دائما عند الحاجة ويعبر عن الفقر والعوز ، ولما سألته قال : (الجوعة الغبرة فى طجة الصفرة) (*) وأن هذا المثل هو الذى جعلنى أشعر بخبرة مؤلمة تتمثل فى أن والدى قاله عقب مشاجرة مع والدتى ثم ترك البيت لمدة أيام ثم عاد وأعلن خبر زواجه - من هنا وأنا أتطلع الى النخيل فى شهر يوليه وأغسطس على وجه التحديد فأشعر بالخوف الشديد الذى يجعلنى أنسحب من الجماعة وأحاول أن أعزل نفسى ولا أكلم أحدا .

● **الحياة المدرسية :** يقرر أن علاقاته بالمدرسين علاقات ليست على درجة عالية من التفاهم (خاصة وأنه يدخن وكثيرا ما هاجم بعض المدرسين هذا السلوك) وهو يرى أن المدرسة بيئة طاردة وليست جاذبة وذكر أنه يميل الى التزويغ خاصة وأنه يتأخر فى تناول وجبة الطمون (**) لأننا لا نحرص فى الأسرة على أن نتناول وجبة الطمون معا - وهنا أترك المدرسة لكى أذهب الى الجنيينة وأعد لنفسى الأكل وقد لا أعود الى المدرسة ، ومن هنا أشعر أن هناك فجوة بينى وبين زملاء داخل المدرسة ، ولا أمارس معهم الأنشطة أو اتفاعل معهم على الرغم من حبنى الشديد وتطلعى الدائم الى ذلك !! ..

● **التطلعات المهنية :** أرى أن المهنة التى أرغب فيها (طبعا لو نجحت فى الثانوية) هى مهندس رى - خاصة وأن الواحة تعاني من المياه وفى حاجة دائمة الى المياه ، والى الاغاثة لأن الآبار محدودة ولا تكفى الرقعة الزراعية .

● **الحياة الجنسية :** بالنسبة لعلاقاته بالجنس الآخر يرى أنها علاقات عادية ، ولكنه لا يميل الى توثيق الصلة بهن ، وكثيرا ما يحاول

(*) يطلق هذا المثل فى واحة الباويطى والواحات البصحرية على وجه العموم تعبيرا عن موسم الصفرة ، ويكون هذا قبل جنى المحصول أى عندما يبدأ لون البلح فى التحول من الأخضر الى اللون الأصفر متخذة طريقة نحو النضج ... هذه الفترة تعد فترة حرجة ، ويقال أنها الفترة التى يكثر فيها النزاع ، وتكثر فيها نسبة الطلاق داخل الواحة !!

(**) **الطمون :** وجبة الإفطار ، وقد سميت هذا الاسم بالواحة على اعتبار أنها على حد تعبير أهالى الواحة تمثل بداية النهار ولا بد وأن يطمئن الفرد على بداية النهار ، وتعتبر وجبة رئيسية) .

مهاجمتهم اذا كان هناك نقاش داخل الفصل ، وكثيرا ما يشعن بالحجل ازاء هذا السلوك . (وبفحص استمارة السلوك الاجتماعي وجد أن العبارات التي وافق عليها تتمثل في (عدم تقبل الجماعة لتصرفاتي ، الشعور بفقدان الحب ممن يحيط بي ، كثرة المخاوف وتوقع الأذى من الآخرين) وهنا نلاحظ مدى شعوره بالقلق والتوتر وعدم التوافق مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه .

وبسؤاله هل هناك مفاضلة بين الجنسين ؟ كانت اجابته أنه لا يفرق بين هذا وذاك لأنه لا يرى أي حب أو عطف من البنات أو البنين ، خاصة وأنه معروف بأنه غير متفوق وغير مكترث بالحياة الدراسية .

وبالنسبة للممارسات الاستثنائية ذكر أنه مازال يسرف في ممارستها ، وأنه يشعر بلذة في ممارستها على الرغم من خطورتها على صحته الا أنه (على حد تعبيره) يعوض ذلك بالغذاء وأن التمور فيها نسبة كبيرة من السعرات الحرارية التي تولد لديه طاقة دائما .

● مفهوم القيم الدينية والاجتماعية :

يرى أن قيم الشجاعة والمروءة هي من القيم الضرورية للانسان ولا بد من توافرها في الشخصية وهو يرى أنه من هذا النوع المخلص الذي يتميز بالكرم حتى آخر قرش معه .
أما بالنسبة للصلاة فهو يبدي أسفه وحسرتة لأنه لا يواظب عليها ولكنه يقرر أنه يصلي صلاة الجمعة باستمرار ، وأنه سوف يغير طريقة حياته ويحاول (أن يطرد الشيطان الذي لا يسه)

والملاحظ على نتائج الدراسة الكلينيكية أن فترة المراهقة في سن ١٥ - ١٨ تمثل فترة المراهقة المتوسطة تلك الفترة التي تتطلب حاجات وميول ، وقدوات معينة وقد تجلي ذلك من عرض الحالات السابقة أن هذه الفترة تتميز ببطء نسبي في معدل النمو الجسمي يصاحبه تحسن في التوافق الحركي ، واشتداد النزعة الى الاستقلال في الرأي والتصرف .
ازدياد في نقد المراهق لما يقرأ وما يحصل من معلومات وعدم الرضى عن عيوب الأوضاع المحيطة به ، والثورة عليها مع اظهار الرغبة في الاصلاح الاجتماعي ثم تظهر أيضا اهتماماته بالمباحث الدينية والمشكلات الفلسفية والموضوعات السياسية المحلية والخارجية . وتتجلى في هذه الفترة زيادة الاهتمام بالاجتماع مع أفراد الشئلة وتبادل الأحاديث معهم في موضوعات الرياضة والملابس وموضوعات الجنس وسرد الحكايات والنكات الجنسية .

وقد تظهر اهتمامات المراهق في هذه الفترة بمشكلات الزواج وأنشاء الأسرة وزيادة الاهتمام بالمظهر والتأنق في الملبس مع اختيار الألوان الزاهية الملمتة . كذلك أيضا تتضح القدرات العقلية المختلفة وتتضح الفروق الفردية في الاستعدادات والميول ، ويبدأ الاهتمام بالتخصص في الدراسات وتظهر التطلعات المهنية ، وكذلك تعد مرحلة التفكير الرومانثيكي والشعور والحب الروحاني وتزايد الاهتمام بالجنس الآخر .

وبالنظر الى نتائج الدراسة التجريبية والدراسة الكلينيكية نستطيع أن نوكد مدى أهمية هذه الفترة ، وضرورة تقديم الخدمات الارشادية النفسية للمراهق والمراهقة خاصة في الواحات تلك التي تعاني من عجز الخدمات الصحية والثقافية والتربوية التعليمية وما يصاحبها من عوامل قد تنعكس على شخصية المراهق (المراهقة) فتؤدى بهم الى القلق والتوتر النفس . ومن أجل ذلك وتبعاً لخصائص هذه المرحلة السابقة نرى ضرورة التأكيد على الجوانب الآتية :

- ضرورة الاهتمام بالألعاب الرياضية المنظمة وتشجيع التنافس بين الفرق .
- تطبيق نظم الحكم الذاتى بالمدرسة والتوسع فى توزيع المسئوليات على الأعضاء .
- عقد ندوات للمناقشات الصريحة التى يعبر فيها المراهقون عن آرائهم فى المسائل المختلفة يشرف عليها أشخاص يتسع صدرهم وعلمهم لهذه المناقشات ، ويمكنهم أن يواجهوا المراهقين توجيهاً رقيقاً .
- السماح بفترات للتجمعات الحرة والحديث والمسامرة وتهيئة المكان المناسب لذلك فى النادي المدرسى .
- عقد ندوات لمعالجة موضوعات الأسرة تتناول النواحي الاقتصادية والصحية والوظيفية المكملة لكل من الرجل والمرأة فى المجتمع .
- تقبل تصرفات المراهقين والمراهقات وعدم النظر اليها على أنها تمرد أو تحدى مقصود .
- عقد ندوات لتزويد الطلاب بالمعلومات الواقعية عن الدراسات العالية وأنواع المهن فى البيئة المحلية وما يتطلبه كل منها من مهارات وقدرات .
- العمل على أن يشتمل نشاط المراهقين والمراهقات فى النادي على المجالات الأدبية والفنية ، وإقامة حفلات السمر المختلطة والاهتمام بالألعاب التى يستطيع أن يشترك فيها الجنسان مثل (تنس الطاولة) .

المهارات العملية الواجب توافرها في معلم الكيمياء

للاستاذ : محمد مختار علي الأشوح
كلية التربية - جامعة عين شمس

يعيش العالم في هذه الأيام ثورة في العلوم والاختراعات العلمية والتكنولوجية ، والكيمياء إحدى العلوم التي تقوم بدور ايجابي فعال في هذا المجال سواء اكان ذلك في الطب أو في الزراعة أو في الصناعة .

وتدريس الكيمياء يستلزم القيام بتجارب عملية تفسر الظواهر التي يدرسها الطلبة كما يدركوا معناها بصورة عملية وبالتالي تعودهم على الايمان والثقة بالعلم وبجوانبه العملية لأن التجارب تترك تأثيرا ايجابيا في نفوس الطلاب ، ومن تلك التجارب يكتشفون الخبرة وعن طريقها يتلقون معرفة الحقائق العلمية .

ويلاحظ ان تعليم الكيمياء يكاد يكون نظريا بحثا وتفتقر طرق التدريس الى الأسلوب التجريبي الذي يساعد على تكوين التفكير العلمي عند الطلاب . والطالب حين يصمم التجارب ويجرب ويلاحظ ويدون مشاهداته ، ويصل الى النتائج فانه يستخدم الأسلوب العلمي بطريقة عملية ولذلك فان تدريس الكيمياء نظريا ودون الاعتماد على التجريب أمر يقلل من قدرة الطلاب على اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير وهو الأسلوب الذي يعتبر من الأهداف الأساسية لتدريس الكيمياء ، ويضاف الى هذا أن التجريب وما يتطلبه من دقة علمية ومهارات في استخدام الأدوات وتكوين الاتجاه نحو المحافظة على المواد والأدوات الكيميائية من الأهداف المهمة في هذا المجال .

وتعد المهارات بأنواعها إحدى جوانب التعليم الأساسية في تدريس المواد المختلفة بعامة ، وفي تدريس الكيمياء بخاصة ، ويقصد بالمهارة :
• القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والاتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد المبذول (١)

(1) Carter V. Good, Dictionary of Education, (New York, McGraw, Hall Book Company Inc., 1945), p. 373.

ويقصد بالمهارة العملية بصفة خاصة : براعة في تناول أو تشغيل الأجهزة أو الآلات ، وفي التخطيط أو اجراء العمليات ، أو رسم أشكال النماذج أو صنع الأشياء المتنوعة (٢).

وتعتمد الدراسة في مجال الكيمياء على العديد من المهارات مثل كيفية تناول الأجهزة والأدوات واستعمالها الاستعمال الصحيح والمحافظة عليها وصيانتها ، واجراء التجارب والعمليات الأساسية بدقة مثل القياس والوزن والمعايرة وغيرها ، ورسم الأجهزة والأشكال التوضيحية ، وتعد المهارات العملية من أنواع المهارات الأساسية التي ينبغي توافرها في معلم الكيمياء حيث ان مجال الكيمياء يعتمد أساسا على المشاهدة والتجربة العملية بحيث يستطيع معلم الكيمياء القيام باجراء التجارب الخاصة بموضوعات الكيمياء على أحسن وجه ممكن .

ونظرا للقصور الواضح في معلم الكيمياء من حيث إجراؤهم للتجارب العملية المرتبطة بمقرر الكيمياء ، كان لزاما علينا أن نبرز المهارات العملية التي يجب توافرها في معلم الكيمياء حتى يستطيع أن يكتسب هذه المهارات وأن يعمل على انمائها ، وهذه المهارات هي :

- ١ - تناول الأدوات والمواد الكيماوية بطريقة سليمة .
- ٢ - تحضير الغازات والأحماض .
- ٣ - التمييز بين الأملاح المختلفة .
- ٤ - اجراء عمليات الوزن .
- ٥ - الكشف عن الغازات المختلفة .
- ٦ - اجراء عمليات التعادل .
- ٧ - رسم الأجهزة والأشكال التوضيحية .
- ٨ - استخدام الميكرومتر .
- ٩ - استخدام موقد بنزن .
- ١٠ - صنع بعض الأجهزة الكيمائية البسيطة .
- ١١ - تحضير المحاليل القياسية للأحماض والقلويات والأملاح .

(2) Robert N. Singer, Motor Learning and human performance, (U.S.A., The Macmillan Company, 1972), p. 4.

هذه المهارات تعتبر مهارات أساسية يجب نوافرها في معلم الكيمياء ،
يضاف إليها بعض المهارات العقلية مثل مهارة كتابه الرموز والمعادلات
الكيميائية ، ومهارة تطبيق القوانين في حل المسائل ، وكذلك مهارة
استخلاص المعلومات من الجداول والرسوم البيانية .

ويجدر بنا أن نذكر أن قدوة (٣) المدرس من أهم العوامل في تكوين
تلك المهارات لدى الطلاب ، فالمدرس الذي يقوم بعمليات قياس دقيقة يساعد
تلاميذه على إتقان تلك المهارة ، والمدرس الذي يتناول الأجهزة والأدوات
والمواد بطريقة سليمة يساعد أيضا تلاميذه على إتقان تلك المهارة ، فإذا
أمسك أنبوبة الاختبار بماسك حسب الأصول وسخنها والفوهة بعيدة
عنه ، وكذلك شم الأبخرة المتصاعدة منها بحذر ثم وضعها بعد ذلك بطريقة
سليمة ، مثل هذا المدرس يؤدي وظيفته على النمو الصحيح ، أما إذا ترك
المدرس سدادات الزجاجات على منضدة العرض وترك الزجاجات مفتوحة ،
وإذا أخذ الملح في قبضة يده ليضعه في أنبوبة الاختبار ، وإذا أمسك
البودقة أو الجفنة أثناء التسخين بمنديل ولم يستخدم ماسكا ، كل هذه
تعتبر مواقف فيها المدرس قدوة سيئة لتلاميذه .

وفي دروس المهارة هناك بعض خطوات (٤) التي أن يراعيها
المدرس وهي :

الخطوة الأولى : وهي تسمى المقدمة ، وفيها يقدم المدرس درسه
بطرق متنوعة :

(أ) بواسطة بيان نموذج لبعض الأعمال قبل أن تجرى للتلاميذ
وبواسطة سؤالهم لتقليده .

(ب) بواسطة وضع التلاميذ في مواقف مشابهة مثل التي سيجدونها .

الخطوة الثانية : وهي تسمى العرض ، وتأخذ صورتين :

(أ) عرض كامل للنموذج .

(ب) شرح شفهي يتبعه شكل هندسي ورياضي بواسطة السبورة .

الخطوة الثالثة : وهي كشف القواعد أو معادلة القوانين .

(٣) محمد صابر سليم « مسعد عبد الوهاب نادر ، الجديد في تدريس
العلوم (القاهرة ، ١٩٧٢) ص ٩٣ .
(4) Bhatia & Bhatia. The Principles and Methods of Teaching. (Nal-
arak Dalhi 6., 1970), pp. 117 — 118.

الخطوة الرابعة : وهي الممارسة أو التنفيذ للعمل بواسطة التلاميذ والمهارة يمكن أن تكتسب ببطء فقط ، فهي تكتسب بالتقليد والتكرار والممارسة وتصحيح أخطاء التلاميذ ، ويجب على المعلم أن يسمح للتلاميذ بقدر الامكان بالملاحظة وتصحيح أخطائهم بواسطة مقارنة أنفسهم بالنموذج أو العرض الذي قدمه المدرس .

الخطوة الخامسة : تسمى تطبيقات المهارة ، بمعنى استعمالها في المستقبل أو في مواقف جديدة .

والطريق نحو انماء (٥) هذه المهارات هو الممارسة والمران عليها ، والمران أساليبه المختلفة التي قد تختلف من موقف الى آخر ولعل النقاط التالية تفيد المعلم في تنظيم مواقف التدريب :

- (أ) . ضرورة استثارة رغبة التلاميذ في القيام بالتدريبات المطلوبة .
- (ب) أن تتنوع مواقف المران من حيث الهدف والمحتوى وبحيث تكون حية وشائقة .
- (ج) أن يضيف كل موقف تدريبي شيئاً جديداً للمتعلم بدلا من التكرار النمطي .
- (د) يتطلب المران توجيهها من جانب المعلم سواء قبل القيام بالتدريبات أو أثناءها .
- (هـ) أن يهتم المعلم بملاحظة أخطاء التلاميذ وبخاصة في مراحل التدريبات الأولى .
- (و) أن يهتم المعلم بملاحظة الفروق الفردية في الأداء .

وفي ضوء ما سبق اذا توافرت لدى معلم الكيمياء المهارات العملية التي سبق ذكرها وكانت لديه الخبرة بما تحتاجه دروس المهارة من خطوات ، وكذلك أساليب انماء المهارة فانه سوف يكون معلما ناجحا وبالتالي يكون قدوة حسنة لتلاميذه .

(٥) رشدي لبيب ، معلم العلوم (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٤)

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الرازى ابراهيم محمد
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة :

التعليم الجامعى قمة السلم التعليمى ، وله خطره فى بناء المجتمع وتنميته اجتماعيا واقتصاديا ، وذلك من خلال مخرجاته ، ونوع ودرجة هذه التنمية يتوقفان على نوع ودرجة اعداد المنتج المتدفق من هذا التعليم ، والأمر المتفق عليه ، أن هذا النسق التعليمى يعانى بعض المشكلات التى تؤثر بدرجة أو أخرى فى حركته ، وفى مخرجاته ، من هنا كان الاهتمام البحثى الجامعى موجها الى تناول هذه المشكلات التى يطرحها التعليم الجامعى أثناء حركته وعمله فى النسيج الاجتماعى لأية أمة .

ومن الرسائل الجامعية فى التربية التى أجزت فى هذا المجال ، رسالة الماجستير المقدمة من : « محمد ضياء الدين عبد الشكور احمد زاهر » بعنوان « دراسة تقويمية للكفاية ائداخلىة للدراسات العليا الجامعية فى العلوم الطبيعية » الى كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٨ ، واشراف الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى ، والدكتور شكرى عباس حلمى عبد الرحمن .

موضوع الرسالة :

تميل فى جملتها الى « أن تكون محاولة ميدانية تقوم على دراسة واقعية لحالات من طلاب الدراسات العليا فى الفيزياء ، والساة المشرفين عليهم ، بغية الكشف عن الكفاية الاكاديمية لهذه الحالات ، ثم تحسديد العوامل المختلفة المؤثرة - سلبا أو إيجابا - فى نظام الاشراف فى ميدان الفيزياء ، ودلالات هذه العوامل » .

المشكلة :

فى سياق عرض الباحث لتحديات التغير المتزايدة التى تواجه المجتمعات المتقدمة والأقل تقدما والمتخلفة على السواء ، يطرح مجموعة من التساؤلات :

(أ) كيف تستطيع الدراسات الجامعية العليا أن تعيد بناء برامجها وتنظيماتها بما يكفل تمكين طلابها من ملاحقة التقدم المذهل في العلوم ؟

(ب) كيف تستطيع الدراسات العليا أن تستلبي احتياجات هذا الطلب الاجتماعي عليها ؟

(ج) كيف تستطيع هذه الدراسات أن تزيد من فعاليتها مع تحقيق أقصى كفاية ممكنة ؟

وتتدرج التساؤلات الى أن تصل الى الدائرة التساؤلية المتعلقة بالاشراف على البحوث والدراسات العليا ومن أهمها :

— كيف يمكن تنظيم الاشراف على الدراسات العليا ؟ هل يكون من المفيد تخصيص أساتذة للاشراف على البحوث والدراسات العليا ولو لبعض الوقت ؟ هل الاشراف الفردي المتبع حاليا كاف ؟ أم يفضل ايجاد تنظيم لتوفير الاشراف الجماعي على طلاب الدراسات العليا ؟

— ما حصائص كل من الأستاذ المشرف وطالب الاشراف ؟

— ما مشكلات نظام الاشراف المتبع حاليا ؟ وما الصعوبات التي يواجهها كل من طالب الاشراف ومشرفه ؟ وما السبيل نحو التقليل من آثار بعضها والتغلب على البعض الآخر ؟

المنهج والأدوات المستخدمة في البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي ومنهج دراسة الحالة وأدواتهما المختلفة ومنها : السجلات والوثائق الرسمية ، والملاحظات العلمية والاستبانات بأنواعها ، والاستبيانات ، وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة الميدانية ، وانتهى كان مجالها قسم الفيزياء بكلية العلوم جامعة القاهرة لبررات ساقها الباحث في الرسالة .

أما الأدوات ، فقد استخدم الباحث أداتين رئيسيتين هما : الاستبيان Questionnaire ، والاستبار Interview وقد اشتق الباحث مادتهما من ثلاثة المصادر الآتية :

- ملاحظات الباحث للظاهرة في ميدانها الطبيعي .
- استبار بعض المشرفين والطلاب استبارا حرا في بيئة الظاهرة وفي بيئات مشابهة .
- مادة بعض البحوث والدراسات المتصلة ببعض عناصر البحث الحالي .

هذا وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية اللازمة لهذه الدراسة . ومن بينها اختبار كولموغوروف سميروف . K.S. للعينه الواحدة ولم يسبق استخدامه فى البحوث التربوية كما يقرر الباحث .

المقترحات والتوصيات :

افضت الرسالة الى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها ما يتصل باهداف الاشراف العلمى ، ومنها ما يتصل بالمشرف والعوامل المؤثرة فى كفايته الاشرافية ، ومنها ما يتصل بطالب الاشراف والعوامل المؤثرة فى كفايته الاكاديمية وخصائصه الشخصية ، ومنها ما يتصل بالعلاقة بين المشرف والطالب ، ثم مقترحات وتوصيات عامة ، وأخيرا مقترحات خاصة باجراء بحوث أخرى .

وهذه الرسالة جاءت فى خمسة فصول عدا المراجع بنوعها العربى والافرنجى ، والملاحق ، وانتظمتها جميعا ٢٣٣ صفحة ، وجاءت خطة البحث على النحو التالى :

- ١ - عرض للاطار العام للبحث .
- ٢ - الاطار النظرى للبحث .
- ٣ - الدراسة الميدانية .
- ٤ - النتائج الميدانية وتحليلها .
- ٥ - خاتمة .

وهذه الرسالة جديرة بالقراءة والافادة منها لما بذل فيها من جهد ، ولما تضمنته من معلومات ، ومعالجة منهجية واعية .

٢٣ شارع الظاهر - ت ٩٠٦٧٠٦ - القاهرة
مطبعة دار العالم العربي

مجلة الثقافة

المجلد الثاني

مارس ١٩٧٨

السنة الثلاثون





تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

الاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الاستاذة الدكتورة رمزية الفريب

الاستاذ الدكتور سعد دياب

الاستاذ الدكتور سيد خير الله

الاستاذ الدكتور حسين الفقى

الاستاذة زينب محرز

الاستاذ الدكتور عبد السلام عبد الففار

الاستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى

الاستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

سكرتير التحرير : الاستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

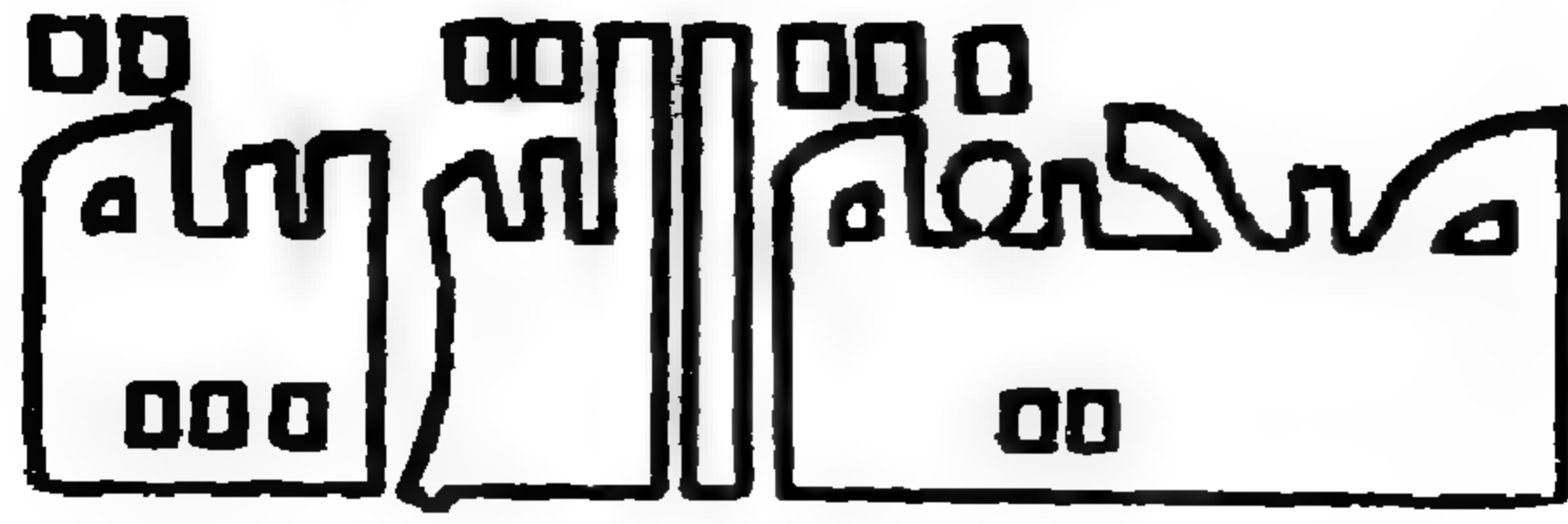
مدير الصحيفة : الاستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر

الاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم

الاشتراك السنوى	١٤٤	قرشا لعضوية الرابطة	والصحيفة .
قرشا للصحيفة فقط .	٨٠	قرشا للطلبة .	١٢٠
قرشا ما يعادل القيمة	خارج الجمهورية .		
تتشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية اصحابها .	جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	تتشر الصحيفة المقالات والبحوث التى	تعالج شئون التربية والتعليم .
ترسل المقالات والمكتاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .			

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من ديسمبر - مارس - يونيو - سبتمبر



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ١٧٠٦٨٦
(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

السنة الثلاثون	مارس ١٩٧٨	العدد الثانى
----------------	-----------	--------------

في هذا العدد

كلمة المحرر :

- التعليم الأساسى - ٢ : د . يوسف صلاح الدين قطب
- النشاط المدرسى فى اطاره الجديد : للاستاذ محمود النبوى الشال
- طرق تعليم اللغات الاجنبية : د . فتحى على يونس
- الاهدار التعليمى : د . اميل فهمى شنوده
- القياس الاجتماعى السوسيومترى : اعداد الدكتور :
طلعت حسن عبد الرحيم
- العلاقة بين الاتجاه
ومستوى الطالبات فى السباحة : دكتورة عديلة احمد طلب
- مدى ملائمة مناهج الهندسة
فى المرحلة الابتدائية : دكتورة معصومة كاظم
- الرضا عن العمل بين مدرسى
العلوم بالمرحلة الاعدادية : دكتورة سامية لطفى الانصارى
- رسائل جامعية فى التربية : اعداد الاستاذ :
عبد الراضى ابراهيم محمد

كلمة المحرر ..

التعليم الاساسى (١٢)

للاستاذ الدكتور
يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تناولنا فى العدد السابق (يناير/فبراير ١٩٧٨) الاتجاه الحالى فى مصر نحو التعليم الاساسى كمدخل لتطوير المناهج فى مرحلة التعليم العام اى فى مرحلة التعليم التى تسبق مراحل التخصص والاعداد المهنى بأنواعه الاكاديمية والفنية والتدريبية العملية . واوردنا خلاصة للملابسات والتيارات الفكرية التى نشأت فيها خلال السنوات القليلة الماضية فكرة التعليم الاساسى كمدخل لاصلاح عيوب التعليم العام وتطوير مناهجه . وسنحاول فى هذا العدد ان نلخص الاسس والمبادئ التى يقوم عليها التعليم الاساسى بالمفهوم الذى اتفق عليه فى الدراسات التى تمت اخيرا فى وزارة التربية والتعليم والمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والمركز القومى للبحوث التربوية . ونعود مرة اخرى الى التأكيد بأن الغرض من استعراض الاسس التربوية التى يستند اليها التعليم الاساسى فى هذا المجال رغم ضيقه ، هو اثارة اهتمام العاملين فى المهن التعليمية المختلفة من معلمين ومخططيين واداريين ومنفذين وموجهين ... الخ . . بعناصر هذا الانجاء الجديد والمشاركة قدر الاستطاعة فى التجربة العريضة التى توشك وزارة التربية والتعليم القيام بها فى عدد من المدارس بالمحافظات المختلفة والتقدم للمسؤولين بالاراء والمقترحات التى تثرى هذه التجارب .

والتعليم الاساسى كما هو واضح من تسميته هو التعليم الذى يزود الفرد فى المجتمع بالمعلومات والاتجاهات والمهارات الاساسية التى تمكنه من النمو الشامل المستمر وتعدده لاتعامل والتفاهم مع غيره من افراد المجتمع والتفاعل الناجح مع بيئته والتعاون مع غيره على النهوض بهذه البيئة وعلى تقدم حضارة المجتمع عموما . ولا يقصد هنا بالتعليم الاساسى انه مجرد تعليم مهنى ولكن يقصد به التعليم الذى يساعد ايضا على كشف الميول والمواهب والاستعدادات بحيث يهيئ الفرد لتلقى التدريبات والدراسات

المهنية المناسبة بعد ذلك للانخراط في الحياة العملية أو متابعة الدراسات التخصصية في المراحل التعليمية الأعلى .

ويجدر بنا أن نوضح أيضا منذ البداية أن مصطلح التعليم الأساسي أو التربية الأساسية قد استعمل في بعض الأحيان على أنه التعليم الذي يزود الأفراد الذين فاتهم قطار التعليم ببعض المهارات العملية الأساسية لمزاولة بعض الحرف البسيطة أو لزيادة دخل الأسرة في المجتمعات الريفية أو الحضرية أو محو أمية الكبار أو لغير ذلك من المعاني التي تجعل منه تعليمًا أقل مستوى من التعليم النظامي وإن كان مفيدًا لبعض فئات المجتمع كالتى سبقت الإشارة إليها . غير أن النظرة إلى مفهوم التعليم الأساسي هنا أعمق وأعلى بكثير من ذلك . ونحن نتفق مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحوث التربوية (١) على أن التعليم الأساسي الذي نسعى إلى الأخذ به يمثل فكرة تربوية جديدة في مجال أعداد المتعلمين منذ المراحل الأولى للتعليم يقوم على استخدام الخبرة التربوية المعلمة لكسب المعلومات الوظيفية وتنمية القدرات العقلية والتفكير السليم والتدريب على المهارات العملية والسلوكية التي تتفق وظروف البيئة التي يعيشون فيها بحيث يعد هؤلاء المتعلمون منذ الصغر وخلال سنوات دراستهم للمواطنة المستنيرة المنتجة عن طريق تسليحهم بالقدر المطلوب من المعارف والاتجاهات العقلية والسلوكيات والمهارات الأساسية وبحيث يمكن لكل فرد بعد أن يتلقى القدر الكافي له من التعليم الأساسي أن يعرف الطريق الذي يناسبه في الحياة والانتاج فاما أن يدرّب لممارسة بعض الحرف أو يواصل التعليم في مراحل أعلى كالتعليم الفني المتوسط بأنواعه المختلفة أو التعليم الأكاديمي أو التكنولوجي التطبيقي الخ .. وذلك وفق ما يتكشف من قدرات وميول واستعدادات الأفراد وفي إطار الوعي باحتياجات المجتمع وظروف البيئة .

ويتضح مما تقدم أيضا أن التعليم الأساسي هو صيغة جديدة أو أسلوب معين للتعليم النظامي العام يقدم لجميع أبناء الأمة دون تفرقة منذ المراحل الأولى للتعليم ويستمر على الأقل حتى نهاية سنوات الإلزام في التعليم وقد يستمر بعدها إن كانت سنوات الدراسة للثقافة العامة أي التي تسبق التعليم المهني أو التعليم الذي يعد للدراسات المتخصصة ، تمتد عددا من السنين بعد سن الإلزام .

(١) راجع مثلا المذكرات التي قدمت في هذا الشأن من :

الأستاذ منصور حسين نائب وزير التربية والتعليم .

الأستاذ محمد محمود رضوان وكيل وزارة التربية والتعليم لشئون التعليم الابتدائي ودور المعلمين .

الدكتور يوسف خليل مدير المركز القومي للبحوث التربوية .

هذه فكرة عامة وموجزة عن مفهوم التعليم الاساسى . ولكن ما هو الجديد فى الفكر التربوى هنا الذى يختلف عنه فى التعليم القائم ؟

للإجابة على هذا السؤال يجدر بنا ان نستعرض التعليم بمدارسنا الابتدائية والاعدادية ، أى التعليم العام الذى يسبق التعليم المتخصص بنوعيه الثانوى الفنى والثانوى العام الذى رسم للاعداد للدراسة الجامعية . ويلاحظ أن الاهداف السابق الإشارة إليها للتعليم الاساسى كانت ولا تزال تذكر ضمن الاهداف العامة للتعليم الابتدائى والاعدادى . وقد حدثت محاولات متعددة فى تاريخنا التعليمى خلال القرن الحالى لانشاء نوعيات من المدارس لتحقيق هذه الاهداف وتطبيق الاسس التى يقوم عليها التعليم الاساسى وبصفة خاصة من حيث ربط التعليم ببيئة المتعلم والعناية بالنواحي التطبيقية والسلوكية الخ ونذكر على سبيل المثال فقط هنا تجربة مدرسة قرية المناسيل التى أشرقت عليها رابطة التربية الحديثة خلال الاربعينات من هذا القرن ومدارس الوحدات الجمعة خلال الخمسينات والمدارس الابتدائية الراقية التى حولت الى المدارس الاعدادية الحديثة (ذات المجالات العملية) منذ أوائل الستينات ومازالت قائمة حتى الآن دون أن تكون لديها الامكانيات الكافية للتطبيق ، هذا خلاف المدارس النموذجية التى كانت ملحقة بمعهد (كلية) التربية منذ الثلاثينات والتى كانت تجرب فيها الاساليب الحديثة فى التعليم . وبرغم أن بعض هذه التجارب قد اثر على التعليم فى مصر غير أننا نجد لاسباب كثيرة ليس هنا مجال تحليلها أن معظم هذه التجارب والمحاولات كان على هامش النظام التعليمى القائم ولا تلبث الادارة التعليمية أن تعدل عنها الى الاساليب التقليدية بمجرد ذهاب المثرف على التجربة كما كانت معظم هذه التجارب تقتصر الى الامكانيات اللازمة لاستمرارها مثل توفر العدد الكافى من المعلمين المدرسين الكفاء وتوفر المرافق المدرسية الصالحة والميزانيات المطلوبة .

والنتيجة أن الشكوى مازالت تتردد من أن التعليم فى المدرستين الابتدائية والاعدادية ما زال يعانى من بعض نواحي النقص فى مناهجها التى يمكن وصفها بأن الصبغة النظرية الاكاديمية تغلب عليها وأنها تعتمد على التلقين والحفظ أكثر مما تعتمد على العمل والبحث والتطبيق واكتساب المهارات السلوكية والعملية وتكوين الاتجاهات العقلية السليمة واكتساب القيم الاجتماعية والروحية عن طريق الممارسة والعمل لا عن طريق الحفظ والتسميع . ولقد كان من نتيجة ذلك أن التعليم فى المدرسة الابتدائية والاعدادية أصبح بعيد الصلة الى درجة كبيرة عن حياة العمل والانتاج وبعيد الصلة أيضا عن بيئة المتعلمين ومتطلباتها ومشكلاتها مما يحدوهم الى هجرها كلما تهيأت لهم الفرصة لذلك ، بل وبعيد الصلة عن حياة التلاميذ واتجاهات العصر الحديث ومستلزماته لمواجهة المستقبل بالعلم وتطبيقاته التكنولوجية .

وبلاحظ أن النظام التعليمي عندنا نشأ نشأة معكوسة فبدأ بالتعليم العالي في المدارس الخصوصية في عهد محمد علي ثم انشئ التعليم التجهيزي لاعداد الطلاب للمدارس العالية ثم انشئ التعليم الابتدائي لتزويد المدارس التجهيزية (الثانوية) بالتلاميذ وتزويد مكاتب الحكومة بالموظفين وكان من اثر هذه النشأة المعكوسة أن استمر التعليم الابتدائي متأثرا بالدراسة الاكاديمية في المدارس العالية ورغم أن التعليم الالزامي وما يليه من تعليم للثقافة العامة أى حتى نهاية المرحلة الاعدادية على الأقل (حاليا) يقصد به أن يكون تعليمها لثمة اطنة وليس للتخصص في العلوم والدراسات النظرية الا أن هذا التعليم لا تزال تغلب عليه الصبغة الاكاديمية النظرية ، مما يجعله عقيما قليل النفع فيما يتعلق بتربية المواطن بالمواصفات السابق الإشارة اليها للانخراط في الحياة العملية أو متابعة الدراسة في المراحل التعليمية الاعلى .

والجديد في المحاولة الحالية للاخذ بمفهوم التعليم الاساسي في المدرستين الابتدائية والاعدادية أى من سن ٦ — ١٥ ، هو تجربة هذا المفهوم في عدد من المدارس في مختلف المحافظات مع وضع مناهج جديدة وخطة دراسية يراعى فيها التطبيق العملي واستخدام البيئة بمصادرها الطبيعية والبشرية وما فيها من صناعة أو زراعة أو نشاطات أخرى كمعمل كبير للدراسة والبحث والحصول على الحقائق والمعارف والتعميمات والقواعد السخ . . مع تطبيق ما يحصل عليه التلاميذ من معلومات في مواقف الحياة اليومية . . والمشاركة في العمل وحل المشكلات في البيئة وأن يكون التعليم عن طريق الحياة والارتقاء بهذه الحياة وأن يكون التعليم بالعمل والتطبيق وعن طريق الخبرة العملية والانسانية وأن يكون للقيم الاجتماعية والروحية مكانها في تكوين العادات السلوكية وليست مجرد شعارات جوفاء وأن تهتم المدرسة بالكشف عن الميول والقدرات الخاصة لتنميتها وبالتوجيه المهني والتعليمي للتلاميذ ، وأن تكون المدرسة متفاعلة تفاعلا عضويا مع البيئة فتكون مركزا لخدمة البيئة بلجا إليها الناس للاستشارة والتماس المعاونة في بعض شئونهم كما تكون البيئة محور الدراسة في المدرسة .

والجديد في هذه المحاولة أيضا النية الصادقة في تعميم جميع الجوانب الايجابية في هذه التجربة على جميع المدارس الابتدائية والاعدادية بالقدر وبالسعة التي يطيقها هذا التعميم الذي يجب أن يقوم على الاعداد الوافى له من حيث المعلم والامكانيات المادية المختلفة ويجب أن يراعى في التعليم الاساسي أنه تعليم يتنوع بتنوع البيئات المختلفة . فليست هناك قوالب جامدة يصب فيها جميع التلاميذ من أقصى البلاد الى أدناها . وواضح أن هذا المبدأ يلتقى عبئا كبيرا على السلطات التعليمية المحلية التي يجب أن تكون قادرة على تكييف المناهج بحيث تستخدم المدرسة البيئة المحلية ومصادرها استخداما نكيا لتحقيق أهداف المنهج التي قد تكون موحدة بصفة عامة مع مراعاة الاختلافات التي بين البيئات المتنوعة .

ويعنى ذلك أيضا وجوب اعداد المعلم وتدريبه على المهارات اللازمة لاستخدام البيئة في تدريبيه . فالمعلم المطلوب للتعليم الاساسى يجب أن يكون مهندسا اجتماعيا يراعى أن تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه يرتبط بالبيئة التى ينشأ التلميذ فى أحضانها والمجتمع الذى يعد التلميذ للتفاعل الناجح معه والحضارة النامية التى يرتقى الافراد بها — والمقصود بالبيئة هنا هو كل ما يحيط بالفرد مما يتفاعل معه ويؤثر فى حياته وليس المقصود هو البيئة المباشرة فقط وإن كانت البيئة المباشرة فى كثير من الاحيان شديدة الالتصاق بحياة الفرد إلا أن الاحداث والاشياء البعيدة كثيرا ما تكون فى مراحل معينة للنضج والنمو ذات اثر بعيد فى حياة الفرد مما يدخلها أيضا فى نطاق ما يطلق عليه بالبيئة . وواضح أن التعليم النظرى الذى لا يمت بصلة وثيقة الى بيئة التلميذ بالمعنى السابق يكون تعليما جافا ثقيلًا على نفسه وتكون المعلومات المتصلة به من النوع الخامد أى ضعيفة الاثر على شعور المتعلم وانفعالاته وسلوكه . وخير المعلومات هى التى ترتبط بأهداف التعليم من حيث تكوين المواطن المفكر المتدبر لما حوله القادر على التأثير فى بيئته والاسهام بنشاطه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير .

وليس معنى ما سبق أن التلاميذ من أبناء الفلاحين فى البيئة الزراعية يعدون لكى يكونوا فلاحين يزرعون الارض ، وأن أبناء العمال فى البيئات الصناعية يعدون للاشتغال بالمهن التى يعمل بها آباؤهم . فالتعليم الاساسى من أهم سماته أنه تعليم مفتوح القنوات يتيح الفرصة لكل تلميذ لكى يلتحق بالمرحلة التالية من التعليم أو لكى يتدرب على المهارات التى تتطلبها التوقعات المختلفة من الحرف التى تتفق مع قدرات المتعلم . ولكن مراعاة البيئة ومصادرها يعتبر مبدءا هاما من المبادئ التى يقدم عليها التعليم الاساسى ، فهذا المبدأ يربط التعليم بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم ويوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة وبين ما يقابله فى حياته بالبيئة الخارجية وبذلك يمكننا تحقيق هدفين تربويين أساسيين : أولهما أن التعليم يكون أقوى وأثبت من التعلم القائم على اللفظية والسطحية وثانيهما أن التعلم يكون على وعى بمشكلات البيئة ويمزاياها فيرتبط بها وهو راغب فى إيجاد الحلول لهذه المشكلات والارتقاء ببيئته ، بدلا من انفصاله عنها والهروب منها .

والتعليم الاساسى يتميز كذلك بالنظر الى المعرفة على أنها وحدة متكاملة فليست هناك علوم نظرية وعلوم تطبيقية أو عملية ، بل هناك علم واحد له جوانبه النظرية وجوانبه التطبيقية . والتعليم الذى يهتم بأحد هذين الجانبين دون الآخر إنما هو تعليم قاصر لا يساعد المتعلم على فهم ما يدور حوله من ظواهر واحداث وبالتالي يكون تأثيره فيها محدودا . فالتلميذ الذى يحفظ النظريات العلمية دون أن يدرك الملاحظات والظروف التى اكتشفت فيها هذه

النظريات ودون أن تكون دراسته لهذه النظريات قد نبعت من حاجة واضحة للتطبيق أو التفسير في مواقف معينة ، ان هذا التلميذ غالبا ما ينسى هذه المعلومات النظرية التي قل أن يكون لها تأثير واضح على تفكيره وسلوكه . كما أن التعليم الذي يتجه مباشرة الى تدريب المتعلم على بعض التطبيقات العملية في مجال الزراعة أو الصناعة أو أى مجال آخر من مجالات العمل ويركز اهتمامه على التطبيق واتقان الممارسة دون الاهتمام بالاسس العلمية والنظرية التي بنى عليها هذا التطبيق ، ان مثل هذا التعليم يكون محدود الاثر أيضا في حياة المتعلم فلا يمكنه من أن يتعدى أفقه ما درب عليه بحيث اذا استجد عنصر جديد في الموقف فانه يعجز عن التفكير أو التصرف لافتقاره للاسس النظرية التي تهديه في المواقف المختلفة المتجددة .

فاذا هدفنا مثلا نحو تنمية قيم الديمقراطية لدى التلاميذ فلا يكفي أن يكون ذلك عن طريق تلقينهم مبادئ الديمقراطية ومزاياها فحسب . وانما يراعى في التعليم الاساسى أن يمارس التلاميذ الحياة الديمقراطية ويطبقونها مع معلمهم وناظر مدرستهم تطبيقا مباشرا في جميع أوجه النشاط التعليمى في الفصل وفي النشاط المدرسى وفي الادارة المدرسية وفي حياتهم وعلاقاتهم . فيحترم المعلم شخصية كل تلميذ من تلاميذه ويراعى الفروق الفردية بينهم ويراعى اختلاف ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم ويعطى الفرصة الكافية لكل منهم لى يعبر عن نفسه وعن رايه ويعودهم على احترام آراء الغير ومناقشتها مناقشة موضوعية والوصول الى ما يحقق صالح المجموع مع مراعاة اهتمامات وصالح الاقلية ان كانت مصالحها مشروعة كما يشارك التلاميذ المهام في التخطيط للعمل في الفصل بل ويشاركون الادارة المدرسية في كل ما يتصل بهم عن قرب من أنشطة ومسائل تمسهم وتؤثر في حياتهم .

وقد يرى البعض انه يمكن المزج بين الجانبين الجانب النظرى والجانب التطبيقى فيدرس الطالب الاسس النظرية وبعد ذلك يدرس الجانب التطبيقى وقد كانت هناك في مصر محاولات سابقة من هذا النوع في اوقات مختلفة زودت فيها مناهج التعليم العام التي كانت تميل الى الناحية النظرية الاكاديمية ببعض الدراسات العملية التطبيقية . غير أنه قد ثبت أيضا قلة جدوى هذا الاسلوب الذي يذكرنا بقصة السباح الاجنبى الذي وفد الى القاهرة وقيل له أن وجبة الفول المدمس الذي يضاف اليه الزيت من الوجبات الشهية التي يحبها الكثيرون ويقبلون عليها فأكل الفول وحده فلم يستسغ طعمه ثم شرب الزيت فشمازت نفسه فلما استنكر ما قيل له عن هذه الوجبة قيل له يجب أن يخلط الفول بالزيت وواضح أن الخلط عن طريق تمرغه على الأرض بعد ذلك لن يجديه من حيث استساغة طعم هذه الوجبة . كذلك نجد أن الدراسة النظرية وحدها وان أعقبتها الدراسة العملية التطبيقية لن يترك أيهما في نفس المتعلم الاثر

الذى ينتج عن وحدة الدراسة وتكافلها من الناحيتين النظرية والتطبيقية .
فالموضوع الذى يعرض للدراسة يكون نابعا من مواقف أو مشكلات يلمسها
المتعلم ثم يبحث عن الحقائق أو النظريات التى تلقى ضوءا على الموضوع
وتفسر الكثير من جوانبه وتمكن المتعلم من تطبيق هذه الحقائق .

* * *

هذه ايها القارئ العزيز بعض المفاهيم والاسس التى نرى أن التعليم
الاساسى يجب أن يأخذ بها كى يكون مدخلا جديدا لتطور التعليم ومناهجه .
وان كانت الظروف الحالية تقتضى فى نظر المسؤولين بوزارة التربية أن يطبق
ذلك على التعليم حتى سن ١٥ سنة أى حتى نهاية المرحلة الاعدادية فائنا نأمل
أن يستمر هذا التعليم حتى سن ١٦ أى حتى الصف العاشر فى السلم التعليمى
وهو الصف الذى يمكن أن يبدأ بعده التشعيب للتعليم الثانوى الاكاديمى الذى
يعد للجامعة أو التعليم الفنى الذى يعد للمهن والعملية الماهرة أو أن يبدأ بعده
التدريب للانخراط فى العمل والانتاج مباشرة .

وواضح من العرض السابق أن تطبيق التعليم الاساسى يقتضى حرصا
شديدا واستعدادا كافيا وبصفة خاصة من حيث اعداد المعلم المدرب مع
مراجعة كاملة لمناهج اعداد المعلمين فى دور المعلمين وفى كليات التربية العامة
وكليات التربية النوعية وكذلك من حيث توفير المعامل والورش والخامات
وبهيئة البيئات المختلفة والمسؤولين عن المصانع والمزارع والحكم المحنى لاتاحة
الفرص للمدارس وتلاميذها لممارسة هذا اللون الجديد عليها من أساليب
التعليم والتعلم . ولا يخفى ما يتطلبه كل ذلك من زيادات فى اعتمادات الميزانية .

اننا نرجو من الله أن يوفق المسؤولين عن التنفيذ حتى نحقق دفعة جديدة
التقدم التعليم الذى هو اساس تقدم الوطن والمواطنين .

النشاط المدرسى فى إطار التجديد

للاستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

ان الادوار الوظيفية التى يقوم بها المربون ويقدمونها من اجل تطوير التعليم وتقدمه مختلفة فى صورها متعددة فى اساليبها ، ولكن مما لا شك فيه ان دور النشاط المدرسى فى هذه الادوار كان له دائما القدح الملى فى حسابهم وتأييدهم والاهتمام البالغ فى تخطيطهم لما له من أهمية نوعية خاصة ، ذلك انه يعتمد فى عطائه وفى آثاره على الفكر والتطبيق معا ، والثام الفكر والتطبيق هو الوسيلة المثلى التى نستطيع عن طريقها النفاذ الى صميم الحياة ، ومس الجوهر مسا مباشرا .

واذا كان الفكر مصدره العقل ، والروح مصدرها عاطفة الانسان ومشاعره ، والعمل مصدره قدرة الافراد ومهاراتهم ، فان الذى يمتنع على الروح لا يمتنع على العقل ، وكذلك الذى يمتنع على العقل لا يمتنع فى كثير من الاحيان على الروح . . . واذا كان اعظم ما فى الانسان هو الفكر والنظر ، فان الفكر والنظر لا يزكوان بغير العمل والتنفيذ ، بل انه لا يوجد فكر صحيح الا اذا امتزج بتطبيق سليم ، وعلى هذا لا يجوز الفصل بين كل ما هو نظر وكل ما هو عمل ، بين الفكر والتنفيذ اللذين لا حياة لأحدهما بغير الآخر ، لأنها يخلقان معا الاتزان والتكامل فى مجرى العمل ، وفى ايقاظ القدرة الذاتية وحفزها على الابداع والنمو والتفوق ، من خلال النشاط المدرسى .

فى عصور الازدهار كان العمل مقتررا وقائما وطيحا فاختنى الظلام من حقل التعليم ، وتعاون الطلاب بروح رفاقى جماعى يساعد أحدهما الآخر ، ويستضيئون بتوجيهات اساتذتهم ومعلميهم فى خلق صيغ جديدة لبلوغ افضل النتائج بصورة مشتركة وبطاقات مبدعة ، وفى فترات التخلف وقلة الامكانيات ، وزوال الايمان بجدوى العمل ونبله كان هذا العمل مقيدا أسيرا يمشى بطيئا ويتحرك على استحياء فانطلق الظلام فى دوائر التعليم ، وخيم الجمود على الجو المدرسى ، وحرمت الطلاب من الوسائل العملية ، ومن النتائج المؤكدة التى

تجعل منهم اشخاصا ذوى ثقة بأنفسهم ، وفقدوا الالتزام بالجدية فى اداء الواجب والاقبال عليه واتقانه بكنه الهمة ، وفى تقرير خطوات الرؤى الجديدة والتعرف الحقيقى على اساليب تنفيذها وتطبيقها .

وفى رأى أن هذا قد خلق جوا من التناقض بين التدريس عن طريق النشاط المصاحب من جهة ، وعن طريق المعلومات وحدها من جهة أخرى ، مما أدى الى ضرورة العجز عن بلوغ القصد والالتحراف عن الجادة ، وخلق احساسا بأن تحصيل العلوم والمعارف ليس بذى أهمية تذكر ، وأن للنشاطات الوظيفية والتجارب العملية مقوماتها الكبرى وغاياتها المحددة . وأنها مفتاح الموقف بالنسبة للأفراد من أجل سرعة الوصول الى الهدف وتحقيقه على وجهه الصحيح .

ولهذا يجب أن نعرف تماما أن عبء التنفيذ وممارسة النشاط التطبيقي المصاحب للمواد النظرية المقررة فى البرامج الدراسية وما تشتمل عليه من فروع المعرفة الانسانية هو المسئولية التعليمية الاولى التى تقع على جميع العاملين بالمدرسة ، وأن الروح الذى يجرى به التنفيذ هو فيصل النجاح والفشل . وقد تعلمنا كثيرا أن أسلوب التعليم الذى يتبعه بعض المعلمين عن طريق رفع الشعارات الفكرية شئ يختلف تماما عن وضع هذه الشعارات موضع التنفيذ العملى السليم الذى يدفع صاحبه الى اجتياز كل الطرق الصعبة والدروب الشاقة ، يفسر هذا ما تعلمناه أيضا من أن حفظ القانون وحده ومعرفة القاعدة فى حد ذاتها لا يفنى بحال من الاحوال عن ضرورة قابلية القوانين للاثبات ودعم القواعد عن طريق صلاحيتها للتطبيق .

ولما كان النشاط المدرسى من أهم الاتجاهات الرامية الى خدمة المتعلمين وخدمة الحقل التعليمى خدمة كبيرة عن طريق خلق شخصية المتعلم والتعرف على قدراته واستعداداته والارتفاع بمستوى أدائه ومهاراته ، فإن على كل مرب يحمل راية العلم والثقافة والتربية ويطوف بها بين جمهور طلابه أن يؤدي دوره نحوهم باضافة مهارات جديدة الى ما يمتلكه أبناء هذا الجيل من مهارات ، وأن نتعهدهم تعهدا واعيا حتى تتضح قدراتهم الخاصة وللاخذ بأيديهم نحو الكمال المرجى والنمو المنشود ، وحتى لا يكون مستقبلهم غائبا سلبيا مقتصرا على المعرفة المجردة وحدها .

من أجل هذا دعوت زملائى الموجهين الأوائل منذ المبتدأ الى اعادة النظر فى تنظيم اساليب الدراسة بحيث توفر لابنائنا الطلاب من خلال تدريس كل مادة علمية التدرب على عنصر الممارسة العملية ، وتهيئة الوقت المناسب لمزاولة جوانب النشاط الفنى الذى له أهمية حيوية فى حياة النشء الصاعد.

وضرورة الالتزام بالممارسة الجادة التي تكسبهم الاحساس بالجمال والقيم الفنية والتعامل المباشر مع الخامة والسيطرة عليها ، والتعاون مع الغير والتزود المستمر بالدراسات واكتساب الخبرات العملية الكثيرة التي تعاونهم ليس في المدرسة فحسب ، بل في الحياة العملية ايضا .

هذه الاستراتيجية الحضارية التربوية العملية لها هدف اسمى في خلق المواطن النافع الذي يستجيب لتطويرات العصر ومقوماته ، والذي يؤمن بضرورة العمل اليدوى وجدواه ، والقدرة عليه ، وامداده بحصاد موفور من الخبرات النوعية والتجارب العملية لكي يكون ناجحا في حياته منسجما وبيئته بحكم هذه الخبرات المكتسبة ، وبحكم قوة الخيال والالهام ، وبكل قيمة فاضلة ترقى بكيانه وتخصب ذاته ، ويكل ما يتاح له من العناصر المساعدة في الابداع والاصالة ورحابة التجربة مما يعينه ايضا على دقة الاختيار وقوة الملاحظة والتعبير الحى عن الاشكال والاغراض التي ترتبط بمضموناتها ارتباطا وثيقا وتعبر عنها ببسر تعبيرا فنيا ابتكاريا دقيقا ناميا .

في ضوء ما تقدم يتضح ان الحياة التعليمية التي تخلو من النشاط المدرسى حياة ناقصة شوهاء تفتقر الى اهم عناصر تكوينها وتقدمها ، كما ان العلم التطبيقى في الدولة العصرية لم يعد مسألة مقررات دراسية معرفية جامدة تقف مهمته عند استيعاب الطالب لها ، ولكنه أصبح عملا أساسيا مرتبطا ارتباطا عضويا بحركة المجتمع ونشاطاته وتأدية الخدمات وحسن استثمار وقت الفراغ، وبهذا تعلواالاسس العملية الفنية والاتجاهات التطبيقية الانتاجية ، وتغدو هي المسيطرة تفكيراً وعملاً ومساراً .

طرق تعلم اللغات الأجنبية

الدكتور فتحى على يونس
كلية التربية — جامعة عين شمس

سنناول في هذا المقال أهم الاتجاهات التقليدية والحديثة في طرق تعليم اللغات الأجنبية وبالترتيب التالي :

- ١ — طريقة القواعد والترجمة Grammer Translation Method
- ٢ — الطريقة المباشرة Direct Method
- ٣ — طريقة القراءة Reading Method
- ٤ — الطريقة الأذنبة — الشفوية aural - orol approach

وفى تناولنا لهذه الطريقة الأخيرة سوف نعرض لأحدث اتجاه فى تعليم اللغات الأجنبية وهو ما يسمى بالنظرية المعرفية أو الطريقة المعرفية Cogditive theory

وفىما يى بيان ذلك :

أولا : طريقة القواعد والترجمة :

هذه الطريقة لا يمكن الرجوع بها الى رأى فرد بعينه أو جماعة بعينها ، وإنما تمتد جذورها فى التعليم الرسمى للغتين اللاتينية واليونانية اللتين انتشرتا فى أوربا لعدة قرون . وقد كانت القراءة وترجمة النصوص من أهم ما يهتم به فى هذه الطريقة . كذلك كانت تدريبات الكتابة المبنية على تقليد تلك النصوص من أهم التدريبات ، أما اللغات الحديثة ذات الشهرة والسمعة فقد ظلت بعيدة عن مجال تعليم اللغات الأجنبية فى العصور الوسطى ، وأخيرا دخلت الى دائرة الضوء بعد كثير من الجدل والنقاش مع مؤيدى تدريس اللغات الكلاسيكية . وقد كان محتما أن تكيف طرق تعليم هذه اللغات الحديثة فى هذه المرحلة مع الطريقة التى تستخدم بالفعل فى تعليم لغة أجنبية لم يعد لها قيمة كبيرة فى عملية الاتصال الإنسانى كاللاتينية مثلا .

وتهدف طريقة القواعد والترجمة الى تدريب الطالب على استخراج المعنى من النصوص الأجنبية وذلك عن طريق ترجمة هذه النصوص الى لغته

القومية . وفى المراحل المتقدمة من التعليم يتدرب الطالب على تذوق المعنى الأدبى ، والقيمة الفنية لما يقرأ . . هذه الاهداف كانت تحصل فى الفصل بالشروح اللغوية الشاملة والطويلة وكذلك تحصل بمجموعة من التطبيقات على اللغة القومية والتي كان يتلوها غالبا نوع من الممارسة من جانب الطالب ، وذلك لكتابة مجموعات من الجمل المتفرقة التى تكون بمثابة تطبيق للقواعد التى تعلمها والخاصة بتركيب الجمل فى اللغة الاجنبية . كذلك كان يقوم الطالب بعد مجموعة الشروح اللغوية والتطبيقات بترجمة بعض مختارات نثرية من لغته القومية الى اللغة الاجنبية .

واللغة الاجنبية التى تعلم لم تكن تستخدم فى حجرة الدراسة أى استخدام فيما عدا بعض الاسئلة النمطية التى كانت تتعلق بموضوع قطعة القراءة التى كانت تقدم للطلبة . . وكانت اجابات الطلبة بالطبع باللغة الاجنبية وهى — أى الاجابات — مأخوذة مباشرة من النص المقدم . وفى الغالب كانت تقدم الاسئلة مكتوبة ، كذلك كانت الاجابات يكتبها التلاميذ . وفى الحقيقة فان الطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة كانوا يضطربون حينما يخاطبون باللغة الاجنبية التى يتعلمونها او حينما يطلب منهم نطق شئ باللغة الاجنبية التى يدرسها .

وهذه الطريقة كما يفكر اكثر من باحث فى اللغات الاجنبية لا تعطى أهمية تذكر للنطق الدقيق أو لما يسمى بالتنغيم Intonation أو لمهارات الاتصال ، وعلى العكس من ذلك كانت هناك عناية زائدة أو تركيز شديد على معرفة مبادئ القواعد واستثناءاتها . وعلى هذا كان هناك ضعف بين فى التدريب على استخدام اللغة ليعبر الفرد عن نفسه مستخدما افكاره هو . لقد كانت التقليدية فى التعبير عن النفس ظاهرة حتى فى الكتابة التى يفترض فيها أن يكون الفرد حرا فى التعبير عن افكاره الذاتية .

أما المحاولات التى كانت تبذل لتدريب الطالب على تطبيق القواعد والاستثناءات فى هذه الطريقة فكانت تتم فى الغالب على أشكال صناعية فى اللغة (أى الأمثلة النمطية) بل ان بعض هذه الاشكال نادرا ما يحدث أو يستخدم وبعضها قليل .

اللغة المتعلمة فى الغالب هى اللغة الادبية أو الكلاسيكية وتقدم المفردات منفصلة . . وفى بعض الأحيان تقدم المفردات المهمة والغامضة . . ودور الطالب فى حجرة الدراسة دور سلبي . وعلى الطالب ان يحفظ ويعيد تركيب ما قد حفظه لكى يرضى معلمه فقط ، وقد ثبت فى علم النفس الحديث ان عملية التذكر ترتبط ارتباطا ايجابيا مع مدى فهم الفرد للمادة التى تعلمها . ومن اوضح العيوب فى طريقة القواعد والترجمة :

١ - عدم الاهتمام الكافي بالنطق الجيد والدقيق للغة التي يتعلمها ، ومعنى هذا اهمال جانب من أهم الجوانب في تعلم أية لغة .

٢ - اهمال مهارات الاتصال ولا شك في أن هذه المهارات المتمثلة في عمليتي الاستماع والحديث تعتبر ذات أهمية خاصة في تعلم أية لغة أجنبية بل أن الاستماع والحديث الآن ينالان من الاهتمام قدرا يفوق ما تناله القراءة والكتابة منذ الحرب العالمية الثانية .

٣ - البعد عن الوظيفية في استخدام اللغة ، واستخدام لغة صناعية ، وأنماط لغوية تقليدية نادرا ما يستخدمها الفرد في حياته ونعني بالوظيفية في تعليم اللغة ارتباط اللغة بمواقف الحياة اليومية وبأنماط والأنشطة الشائعة في المجتمع الذي يستخدم اللغة . لم يعد تعليم اللغة منعزلا عن تيار الحياة الدافق بل إنه جزء لا يتجزأ من هذا التيار ، وعلى أية حال فإن هذه الطريقة لم تعد تجد من ينصرها في جميع أنحاء العالم إلا القليل .

ثانيا - الطريقة المباشرة :

تبلورت الانتقادات التي وجهت الى طريقة القواعد والترجمة في أواخر القرن ١٩ ، وظهرت الحاجة الى استخدام طرق أكثر ايجابية في تعليم اللغات الأجنبية ، فقد كان لهذا الاتجاه تأثير ملحوظ على تدريس اللغات الأجنبية . . هذا الاتجاه الذي ظهر فهو أن الطلبة يتعلمون اللغة الأجنبية أكثر بالاستماع الى قدر كبير منها ، كما أنهم يتعلمون حديثها بالحديث . وهذه هي الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته القومية . أي أن الطفل يبدأ تعلمه للغته القومية بالاستماع الى والديه والى من حوله ثم بعد ذلك - وحين تنضج أعضاء النطق لديه ينطق لغته مقلدا من حوله . . هذه الطريقة ينقلها الطلبة من اللغات الأجنبية بدون صعوبة تذكر . . ولذلك سميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة لأن التعلم فيها يتم بالربط المباشر بين الكلمات الأجنبية والعبارات والأشياء والأحداث التي تدل عليها بدون استخدام اللغة القومية من جانب المدرس أو من جانب الطلبة .

والحديث في هذه الطريقة يسبق القراءة ، وحتى في القراءة يشجع الطلبة على أن يبرزوا الصلة المباشرة بين الكلمة المكتوبة وفهمها لها بدون المرور بمرحلة متوسطة مثل الترجمة الى اللغة القومية ، والهدف النهائي من ذلك هو تنمية القدرة على التفكير في اللغة الأجنبية سواء أخذت شكل محادثة أو قراءة أو كتابة .

هذا التأكيد الجديد على اللغة الأجنبية كوسيلة للتعليم في حجرة الدراسة كان معناه أن النطق الصحيح أصبح أمرا مهما ولأن الدراسة الصوتية قد تطورت بشكل ملحوظ في أثناء النصف الثاني من القرن ١٩ فقد كان المدرسون قادرين على استخدام نتائج هذه الدراسة في ميكانيكيات إنتاج الصوت وفي العادة يبدأ مدرسو الطريقة المباشرة في تدريس اللغة لفترة تمهيدية يتعلم الطلبة في خلالها النظام الصوتي الجديد . وهذه الفترة التمهيدية تأخذ عدة أشهر ، والشئ الوحيد الذي يراه التلاميذ من الاصوات التي يتعلمون تمييزها ونطقها هو الاشارات الصوتية فقط . وفي هذه الطريقة كان التلاميذ قادرين على تنمية النطق الصحيح بدون تأثر بأوجه التشابه في الكتابة بين اللغة الأجنبية واللغة القومية .

ان الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الأجنبية تتناقض تماما مع طريقة القواعد والترجمة اذ يبدأ المقرر في الطريقة المباشرة بتعلم التراكيب الأجنبية المرتبطة بالاشياء والاحداث في الحياة العامة وفي حجرة الدراسة ، وحينما تتم السيطرة على هذه التراكيب العامة وتستخدم استخداما صحيحا يتحرك التعلم الى مواقف أخرى وهكذا .. وفي الغالب يدور الدرس حول صور مركبة من الحياة في البلد الذي تستخدم فيه اللغة ، وحينما يتعذر تصوير معنى الكلمات بالتمثيل الحسي فان المدرس يلجأ الى ما يسمى بالماحاكاة او التمثيل او الرسوم .. النسخ لكنه لا يستخدم ابدا الترجمة الى اللغة القومية . ومنذ البداية يعتاد الطلبة على الاستماع الى جمل تامة ذات معنى وهي في العادة تكون جزءا من نص بسيط يتكون عادة من أسئلة واجوبة على شكل حوار اما القواعد فانها لا تعلم صراحة او بطريقة قياسية . بل انها تعلم الى حد كبير بالممارسة ، ويشجع الطلبة على استنتاج التعميمات من التراكيب المقدمة اليهم وذلك باستخدام الطريقة الاستقرائية ، وعلى هذا تظل دراسة القواعد على مستوى وظيفي ومحصورة في هذه القواعد التي تستخدم باستمرار في الحديث او في مواقف الحياة اليومية .

وحينما يقدم التلاميذ الى القراءة فانهم يقرعون عن الاشياء التي ناقشوها شفويا . والمدرس يعد الطلبة لقراءة النصوص بتقديم تمثيل شفوي للكلمات الجديدة والمواقف ، وتقرأ النصوص جهرا من قبل المدرس والطلبة ، ويشجع الطلبة بالبحث عن المعنى المباشر للمفردات غير المألوفة في النص ، وذلك باستخدام السياق ، وبدلا من اللجوء الى قوائم المفردات المقدمة باللغتين القومية والأجنبية .

واذا لم يستطع التلميذ ان يصل الى المعنى بهذه الطريقة فان المعلم يشرحه له مستخدما اللغة الأجنبية وفي هذه الطريقة لا يسأل الطلبة ابدا

ترجمة النصوص الى لغتهم القومية . اما تعليم الكتابة فان الطلبة يتعلمون اولا الكتابة بالنقل ثم بعد ذلك بكتابة ملخصات لما قرعوه بالفعل أو ناقشوه . وهكذا نرى أن حجرة الدراسة صورة حية لحياة اللغة الاجنبية اذ ان كل الانشطة مرتبطة متصلة باستخدامها في الحديث والكتابة . والعيب الرئيسى فى هذه الطريقة هو محاولة الاسراع بالتلاميذ الى التعبير عن أنفسهم باللغة الاجنبية واعتقاد أنه يمكن اعادة خلق نفس الظروف التى تعلم فيها الفرد لغته القومية .

ثالثا - طريقة القراءة :

فى الثلاثينيات من هذا القرن وجد أن معظم الطلبة فى الولايات المتحدة الامريكية يتعلمون لغة اجنبية لمدة عامين فقط ، وأن الهدف الوحيد الذى استطاع هؤلاء التلاميذ أن يحصلوه فى هذه الفترة القصيرة هو القراءة ، وقد كان لهذا الامر اى الاتجاه الى تعليم القراءة فقط للغة الاجنبية فى هذه الفترة تأثيره الملحوظ على مدرّس اللغات الاجنبية ، ولذلك كان شغلهم الشاغل هو البحث عن احدى الطرق لتعليم القراءة حتى يتمكن الطالب فى هذه الفترة القصيرة (مدة عامين) السيطرة على مهارات القراءة المختلفة . ومن المعروف أن مهارات القراءة هى :

التعرف والفهم بجميع انواعه والسرعة فى القراءة ، وأضاف البعض الى ذلك ما يسمى بالقراءة الجهرية oral reading أو Reading aloud وكان الطلبة يربون على قراءة اللغة الاجنبية مع فهم مباشر للمعنى بدون أية محاولة مقصودة لترجمة ما قد قرعوه الى اللغة القومية ، وقد كان مفهوما لدى القائمين على هذه الطريقة أن السهولة فى تعلم القراءة ترتبط ارتباطا مطردا بتدريب الطلبة على النطق الصحيح وفهم لغة الحديث غير المعقدة ، واستخدام التراكيب اللغوية البسيطة استخداما شفويا . . وعلى هذا كان من الضرورى جدا للطالب أن يقرأ جهرًا قبل القراءة الصامتة ليساعده ذلك على الفهم الجيد للنص فى أثناء القراءة الصامتة .

اما تعليم الكتابة فى هذه الطريقة فهو مقصور على التدريبات التى تساعد الطالب على تذكر المفردات والتراكيب الاساسية لفهم النص ، أما دراسة القواعد فقد كانت مرتبطة بصفة خاصة بحاجات القارئ وذلك مثل مساعدته على معرفة بعض الصيغ الخاصة بالافعال والازمنة والنفى والاستفهام ، وليس معنى هذا الغرض من أهمية القواعد الأخرى الا أن الموقف الحالى فى التعلم لا يحتاج الى تقديم مثل هذه القواعد .

وحيثما استخدمت طريقة القراءة كانت تبدأ بالجانب الشفوي للغة ،
ففي الاسابيع الاولى يسمع الطالب كثيرا من العبارات البسيطة ويتحدث بها ،
اذ انه كان مؤكدا ان الصورة الشفوية والسمعية للغة سوف تساعد الطالب
قيما بعد حين يتعلم القراءة ، هذا علاوة على انه في أثناء القراءة توجد كثير
من الانشطة الشفوية التي تتعلق بالنص المقروء ويبدو ذلك في القراءة الجهرية
وفي الاسئلة والاجابات .

ومقرر القراءة في هذه القراءة مقسم الى قسمين اساسيين :

١ — القراءة النظامية أى التي تتم تحت اشراف المعلم في حجرة
الدراسة .

٢ — القراءة الواسعة والمكثفة وهي التي تتم خارج حجرة الدراسة
ولكنها في نفس الوقت تخضع لاشراف المدرس .

والقراءة النظامية : من أهم اهدافها تنمية الثروة اللغوية والتدريب على
قراءة الجمل التامة وفهمها ، كذلك كانت تستخدم مواد هذا النوع من القراءة
في شرح القواعد . ولم يكن الطلبة يشجعون بأى حال من الاحوال على الترجمة
الى اللغة القومية بل كانوا يشجعون على استخراج معانى الكلمات غير المألوفة
من السياق .

اما القراءة الواسعة والمكثفة : والتي كانت تتم خارج الفصل فقد كان
الطالب في هذا الجزء يقرأ بحرية تامة الموضوعات التي يشعر بميله اليها ،
لكن الطالب لن يترك دون تقديم مساعدة فقد كانت هناك بعض الكتب الخاصة
التي طبعت خصيصا لتواجه المستويات المختلفة في القراءة . وقد كانت هذه
الكتب مضبوطة من حيث عدد المفردات الجديدة فيها ، ومن حيث نوع التراكيب
اللغوية الواردة ، ومن أشهر الكتب المضبوطة هذه المجموعة : —
Readee's Digest

وبهذه الطريقة يكتسب الطالب مفردات جديدة ويتعرف عليها وبهذا
ايضا يمكن للطالب ان يقرأ كثيرا في اللغة الاجنبية ويتعرف على مواطن الاتفاق
والاختلاف بين ثقافته ، وثقافة الآخرين الذين يتعلم لغتهم .

ولعل من أهم مزايا طريقة القراءة انها تزيد من قدرة الطالب على القراءة
باللغة الاجنبية ، لكن من ناحية أخرى كانت هذه الطريقة عبئا على الطلبة
الذين لديهم صعوبات خاصة في القراءة في لغتهم القومية . . وعلى أية حال
فان طريقة القراءة لا تؤدي الى تكوين هذا الطالب الذي يفهم اللغة الاجنبية
ويتحدث بها . اذ قد ظهر بعد الحرب العالمية الثانية ان الاتصال الشفوي
بين الشعوب ينبغى ان يكون من أهم أهداف تعليم اللغات الاجنبية .

رابعاً : الطريقة الشفوية الاذنية : Aural - oral approach

برزت عدة أمور دعت الى الاخذ بهذه الطريقة في تعليم اللغات الاجنبية ومن أهم هذه الامور ما يلي :

- ١ — في السنوات القليلة الماضية زاد الاتصال بين الامم والشعوب زيادة كبيرة ومطرودة نتيجة النمو في حجم التجارة ووسائل الاتصال كالتلفزيون والراديو ، وكذلك ظهور مشروعات التعاون الثقافي والتبادل التربوي .
- ٢ — وهناك أيضاً كثير من الجماعات الدولية التي تتناقش كثيراً من الموضوعات وكثيراً من المشروعات ذات المستوى العالمي .
- ٣ — كذلك فان هناك حاجة دائمة ومطرودة لتبادل الخبراء والعلماء والأساتذة الذين يعملون في اقطار غير اقطارهم بهدف التنمية والاثراء الفكري .

وكنتيجه لهذه التطورات والاسباب يقدر كثير من الناس في العصر الحاضر قيمة أن تكون لديهم معرفة واسعة للغة أخرى غير لغتهم القومية ، هذا علاوة على بروز أهمية القدرة على التحدث بلغة أجنبية ، وعلى فهمها من المتحدثين بها ، زد على ذلك بروز عيوب الطرق القديمة في تعليم اللغات الاجنبية والتي كانت تركز أساساً على القراءة والكتابة والترجمة دون العناية الكافية بمهارات الحديث والاستماع ، وهذه الأخيرة في غاية الأهمية بالنسبة لعالم اليوم الذي يقف كل فرد فيه على عتبة الآخر . والتأكيد الجديد على مهارات الاتصال في تعليم اللغات الاجنبية أدى الى ظهور وبلورة ما يسمى بالطريقة الشفوية والاذنية ، والتي تهدف الى تنمية مهارات الاستماع والحديث أولاً وقبل كل شيء كأسس لبناء مهارات القراءة والكتابة ، ولأن التسمية Aural - oral approach تشير نوعاً من اللبس في النطق بين الكلمتين Aural الاولى التي تعنى (اذنى) و Oral الثانية التي تعنى شفوى . . فقد اقترح (نيلسون بروكس) تغيير هذا الاسم الى : Aural - Lingual approach أى الطريقة الشفوية اللغوية .

أساس هذه الطريقة : — وأساس هذه الطريقة يوجد عند علماء اللغة الامريكان ، وعلماء الاجتماع ، وعلماء النفس السلوكيين ، ففي العشرينات والثلاثينات من هذا القرن كانت هناك دعوة مدوية للبحث الموضوعي والعلمي للسلوك الانساني ، وقد كان لهذه الدعوة تأثيرها على البحث في علم اللغة ، اذ اتجه في دراسة اللغة الى ما يسمى بالطريقة الوصفية descriptive Method في تناول اللغة ، كذلك حاول علماء اللغة النحويون أن يصيغوا الانماط الصوتية والتراكيب اللغوية لكل لغة من اللغات كما لاحظوها في الواقع بدون محاولة

لتكييفها لتتناسب مع اطار موضوع مسبقا ، ومبنى على قواعد اليونانية او اللاتينية او غيرها من اللغات .

وهذه الطريقة الوصفية في البحث اللغوي قادت الى النظر فيما يقوله الناس بالفعل في لغاتهم القومية ، وهذا بالطبع يتناقض تماما مع ما كان يدعو اليه النحاة التقليديون من ضرورة البحث فيما ينبغي أن يقوله أصحاب اللغة .

وفي هذه الفترة ايضا أجريت عدة بحوث قام بها علماء الانثروبولوجي حول أنماط وأنواع السلوك الانساني في الثقافات المختلفة ، وظهر لامثال هؤلاء العلماء أن اللغة نشاط اجتماعي تكتسب عاداته من خلال التفاعل في الحياة الاجتماعية ، وظهر ايضا أن اللغة امر مكتسب يخضع لعوامل معروفة في علم النفس التعليمي ، وقد ايد هذا الاتجاه فيما بعد علماء النفس السلوكيون الذين ذكروا أن العادات الاجتماعية ترتبط أساسا بعاملين مهمين هما : المثير Stimulus والاستجابة والتعزيز Reinforcement ومعنى هذا أن الفرد يتعلم اللغة أساسا حينما يسمعها ، فالاصوات المنطوقة هي المثير ، ويرتبط بالمثير الاستجابة ، لكن الاستجابة لا تثبت أو تتأكد ما لم يتلوها تعزيز .

واللغة القومية على هذا سلوك متعلم يكتسبه الحضان In fant في شكله المتكلم (الشفوي) أولا ، وقد انتقل هذا الى تثبيت نظرية أن الطلبة يتعلمون اللغات الأجنبية بسهولة أكثر حين تظهر هذه اللغة في الشكل الشفوي أولا قبل الشكل المكتوب .

هذا علاوة على أن الطريقة الشفوية الاذنية قد اعطيت دفعة قوية في اثناء الحرب العالمية الثانية حين اكتشف الامريكان انهم عاجزون الى حد ما عن الاتصال الفعال بحلفائهم في الحرب ، وانهم في حاجة الى جنود وضباط وموظفين أكثر كفاءة في استخدام اللغة الأجنبية من أجل الاتصال المباشر مع غيرهم ومن هنا برزت أهمية فهم المتحدث بلغته القومية ، وأهمية استخدام اللغة الأجنبية بصورة تقرب من حيث النبر والتنغيم من نطق صاحب اللغة لها ولذلك أنشأ الجيش الامريكي بعض المدارس مستخدما هذه الطريقة وقد نجحت التجربة نجاحا كبيرا في السيطرة على مهارات الاتصال في اللغات الأجنبية .

وبعد الحرب اهتم مدرسو اللغات الأجنبية بهذا الاسلوب واستخدموه لتعليم اللغة الانجليزية للاجانب في الولايات المتحدة ، وقد أعد المدرسون ذوو الخبرة بالمواد التعليمية كتباً مؤلفة طبقا للاسلوب الجديد في تعليم اللغات الأجنبية وكانت ١٩٥٨ هي السنة الاولى التي ظهرت فيها مواد مؤلفة لخدمة هذه الطريقة .

ولقد امتدت الآن الطريقة الشفوية الاذنية الى كل مكان في القارات الست وهناك من يستخدمونها بدون تحفظ وهناك من يستخدمونها بتحفظ ما، وعلى أية حال فانه مع التقدم الذى احرزته تكنولوجيا التعليم استخدمت الاشرطة ومعامل اللغات والسينما وغير ذلك من الوسائل في تقديم المواد الدراسية . ولقد وجد بالفعل ان هذه الادوات مفيدة جدا في عملية تنمية مهارات الاستماع والحديث .

اما عن المبادئ اللغوية التى طبقت وكانت وراء استخدام ظهور هذه الطريقة فهى : —

- ١ — اللغة حديث وليست كتابة .
- ٢ — اللغة مجموعة من العادات .
- ٣ — علم اللغة ولا تعلم عن اللغة .
- ٤ — اللغة هى ما يقوله المتكلمون بها ، لا ما يفكر فيه شخص ما انهم (أى المتكلمون) ينبغي أن يقولوه .
- ٥ — واللغات مختلفة ومتباينة .

وفيما يلى نلقى بعض الضوء على هذه المبادئ .

أولا : اللغة حديث وليست كتابة : نتعلم عادة اللغة القومية أولا في شكلها المنطوق قبل أن يدخل الينا شكلها المكتوب المتمثل في رموز الكتابة كذلك فان الحديث أو الاتصال الشفوى هو الشكل الاول الذى ظهرت فيه جميع لغات العالم . وعلى هذا فأنصار الطريقة الشفوية الاذنية يؤكدون على الفهم والحديث كجزئين مهمين في اللغة قبل القراءة والكتابة .

وليس معنى هذا ان الطالب ينبغي أن يعرف اللغة بدقة كاملة قبل أن يتعلم القراءة ، بل يعنى ان أى جزء من اللغة يقدمه المعلم ينبغي أن يسيطر عليه شفويا أولا ثم يقدم بعد ذلك في الصورة المكتوبة ، وهذا الترتيب : الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ينبغي أن يرتبط ارتباطا وثيقا بالفهم وبالناطق الصحيح وبما يسمى التنعيم . وعلى هذا يرى أنصار هذا الاتجاه ان التقديم المبكر للشكل المكتوب للغة يمكن أن يكون تهديدا للنظام الصوتى وتهديدا كذلك للنبر اللغوى القريب من النبر القومى .

ومثل هذا المبدأ (اللغة حديث وليست كتابة) قاد بعض الناس الى الاعتقاد بأن الشكل المكتوب للغة مهمل في هذه الطريقة ، لكن الحقيقة ان هذا الامر غير صحيح ذلك ان المطلوب فقط هنا هو أن يقدم الشكل الشفوى للغة على الشكل المكتوب .

ثانيا : اللغة مجموعة من العادات : اللغة مثلها مثل العادات الاجتماعية الاخرى التى يكتسبها الطفل فى مجتمعه ، لقد تأثر علماء هذه الطريقة بنظرية الاشتراط الاجرائية التى كان من اتصارها بافلوف وسكينر . . وطبقا لهذه النظرية يتم اكتساب العادات حينما تتبع الاستجابة بما يسمى بالمكافأة او التعزيز ، وعلى هذا فدوافع العمل او الفعل والفاعل له واتجاهاته نحو الفعل امور غير واردة على الاطلاق فى هذه الطريقة .

ثالثا : علم اللغة لا عن اللغة : وهذا المبدأ ثورة ضد طريقة القواعد والترجمة حيث يوجد فى هذه الطريقة تركيز متزايد على مناقشة مبادئ القواعد واستثناءات هذه المبادئ ومن المعروف كما ذكرنا سابقا ان التدريبات الشفوية فى طريقة القواعد والترجمة لا تنمى مهارات اللغة الشفوية .

ويعنى مبدأ (علم اللغة ولا تعلم عن اللغة) ان دراسة القواعد وسيلة لغاية وهى الاستخدام الفعال للغة من الناحيتين الشفوية والكتابية . والقواعد بهذا تبدو اكثر فائدة ، واكثر ايجابية .

رابعا : اللغة هى ما يتحدث بها ، ويعنى ذلك المبدأ ان التراكيب التى يتعلمها الطلبة بالطريقة السمعية الشفوية هى تلك التى يسمعونها حولهم فى الحياة اليومية فى الوطن الذى تستخدم فيه اللغة ، ويتغلب مثل هذا الاتجاه على التراكيب الصناعية التى تقدم فى كثير من الكتب المقررة والمستخدمة فى تعليم القواعد . اذ ان مثل هذه التراكيب الصناعية ثبت انها ذات فائدة قليلة من الناحية العملية وذات فائدة قليلة أيضا فى الحياة اليومية والاتصال بالناس الذين يستخدمون اللغة .

وفى الحقيقة تفضل فى الطريقة السمعية الشفوية المواد التى ترتبط الى حد كبير بمواقف الحياة اليومية ، ومثل هذه المواد يستخدم فيها الحوار أما المواقف التى يعطيها الحوار فهى شاملة الى حد كبير للمواقف العامة التى تستخدم فيها اللغة رسمية او غير رسمية . . الخ . .

خامسا : اللغات مختلفة : رفض علماء اللغة النحويون الفكرة القائلة بالنظام النحوى العالمى الذى يمكن أن يكون اطارا لتنظيم الحقائق المتعلقة بجميع اللغات . . ان هؤلاء العلماء (علماء اللغة النحويين) قد حللوا كل لغة طبقا لعلاقاتها اللغوية الفريدة . ولان معظم الصعوبات بالنسبة لتعلم أى لغة اجنبية تكمن فى هذه النقاط المختلفة بين لغة واكثر فان مواد الطريقة السمعية الشفوية سمحت بقدر الامكان لتبرز مشكلات اللغة الاجنبية التى تختلف فيها عن اللغة القومية ، ولذلك نجد ان مواد الطريقة الشفوية تعطى أهمية خاصة

لواطن الاختلاف والتقارب بين اللغتين (لغة الطالب القومية واللغة الأجنبية التى يتعلمها) .

ومن هنا نستطيع القول : ان هناك خلافا أساسيا بين تقديم القواعد فى الطريقة الشفوية وتقديمها فى طريقة القواعد والترجمة فتقديمها فى الطريقة الشفوية يتبع التنظيم الذى نسميه فى المناهج التنظيم السيكولوجى أى التنظيم الذى يعتمد على حاجات الطالب المباشرة بينما يتبع فى طريقة القواعد والترجمة ما يسمى بالتنظيم المنطقى أى التنظيم الذى يخضع لقانون المادة نفسها أو مبادئ المادة المتعلمة .

طريقة الادراك الفكرى (١) والانتقادات الموجهة الى الطريقة السمعية والشفوية :

ان أحدث الاتجاهات فى تدريس اللغات الأجنبية يطلق عليه ما يسمى بنظرية الادراك الفكرى وقد وجه أصحاب هذه النظرية جل همهم الى نقد الطريقة الشفوية والى الافادة من علم النفس المعرفى أو الادراكى ، والافادة أيضا من اتجاه تشومسكى Chomsky فى النحو وسوف نعرض ذكر ذلك فى القاموس التاريخى الأمريكى . The American heritage dictionary

ان الادراك الفكرى أو التفكير — هو العملية العقلية أو القدرة العقلية التى تحصل بها المعرفة ، ولها عدة خصائص أساسية :

- أولا : — التفكير عمليا .
- ثانيا : — هذه العملية عقلية .
- ثالثا : — هذه العملية هادفة .
- رابعا : — هذه العملية (التفكير) داخلية .
- خامسا : — هذه العملية يتحكم فيها المتعلم فى النهاية ، حتى ولو كانت هذه العملية واقعة تحت تأثير ضغوط خارجية ، وفى هذه النظرية ينظر الى العقل على انه أداة نشطة فى عملية التفكير والتعلم ، وهذا يعنى انه ليس هناك متعلمون سلبيون وبهذا المعنى أيضا يحتاج التعلم الى اشتراك عقلى ايجابى من جانب المتعلم

وقد ذكر هؤلاء أصحاب نظرية الادراك الفكرى كثيرا من الانتقادات التى وجهت الى هذه الطريقة ، وذكروا أن الحماسة المتزايدة لاستخدام الطريقة الشفوية خبت جذوتها فى النصف الثانى من الستينات ، واعتمدوا فى ذلك على :
١ — رأى المدرسين .

(١) طريقة الادراك الفكرى . Cognitive thoery

- ٢ — أصحاب نظرية القواعد الانتقالية التوليدية (١) .
٣ — علماء النفس المعرفيون .

أولا : رأى المدرسين : —

ذكر بعض معلمى اللغات الأجنبية الانتقادات التالية ضد استخدام الطريقة السمعية الشفوية :

- ١ — الاعتماد على الاذن فقط فى بداية تعليم اللغة يمكن أن يعوق بعض التلاميذ الذين هم أكثر اعتمادا على ابصارهم .
- ٢ — يجد المدرسون أنه من المستحيل حذف اللغة الأم من الفصل وهم يشعرون أن مثل هذا الاجراء لا مبرر له .
- ٣ — أن تجنب أى مناقشة فى القواعد حتى تتعلم التراكيب جيدا . .
اضاعة للوقت ومحبط للتلاميذ .
- ٤ — التكرار المستمر المطلوب فى التعلم يؤدي أحيانا الى الملل ويضع جهدا عضليا ملحوظا على المدرس .
- ٥ — يحتاج الطلبة فى تعلمهم للغات الأجنبية أن يعرفوا ماذا يتعلمون ولماذا .

ثانيا : علم النفس المعرفى أو الإدراكى :

ينظر علم النفس السلوكى الى التعلم على أنه عملية اكتساب سلوك جديد عن طريق الشرط أو المثير والمكافأة أو التدعيم أى أن العاملين الأساسيين هنا المثير والمكافأة . . وعلى هذا فكما يفهم من هذه النظرية العقل صفحة بيضاء عليها يرسم الارتباط بين المثيرات والاستجابات ومثل هذا الاتجاه فى عملية التعلم يؤكد النظرة الميكانيكية والخارجية أو يؤكد على العوامل خارج المتعلم . . أنها ميكانيكية يصبح فيها اختيار المثير وتعزيزه عملية آلية صرفة وعلى أية حال : فإن علم النفس المعرفى (الإدراكى) لا يفضل وجهة النظر السلوكية لأن مصطلح التفكير عندهم يتضمن النشاط والعمليات العقلية . . وللعقل دور مهم فى تحصيل المعرفة الجديدة . . أى أن التعلم فى نظرهم يتأثر أساسا بما يدور داخل عقول الأفراد وبما يدور خارجهم ، فالعقل ليس صفحة ملساء وإنما هو أداة أساسية أو محدد أساسى فى اكتساب وتخزين المعرفة .

(١) النظرية والقواعد الانتقالية التوليدية .

Transformational genirative grammer

ومن أشهر علماء النفس المعروفين AUSUBEL (أوزويل) في كتابه :
علم النفس التربوي ، اذ يؤكد هذا الرجل على الفرد في عملية التعلم ، ويؤكد
من هذا الفرد على العقل ، ويقول ان هناك نمطين من أنماط التعليم . . تعلم
الصم أو الحفظ ، وتعلم الفهم . . فتعلم الحفظ أساسه التلقين والتكرار أما
تعلم الفهم فأساسه نشاط الطالب وإيجابيته وعلى هذا فان التعلم ينبغي أن
يكون ذا معنى والمتعلم ينبغي أن يفهم ما يتعلمه .

ثالثا : أصحاب نظرية القواعد الانتقالية التوليدية :

في كتاب تشومسكى « الترتيب النحوى » Syntactic Structure
والذى طبع سنة ١٩٥٩ ذكر تشومسكى أن اللغة أكثر تعقيدا مما ذكر أصحاب
الطريقة السمعية الشفوية وهو لهذا رفض النظرية السلوكية في التعليم أى
في تعلم اللغة بصفة خاصة ودعم (أى تشومسكى) وجهة النظر العقلية أو
الفكرية في تعليم اللغة .

وفي نظرية تشومسكى ذكر انه ينبغي أن تكون القواعد قادرة على توليد
أو ايجاد جميع الجمل لكن فقط هذه الجملة المقبولة لدى أبناء اللغة . . . وفي
نفس الوقت ينبغي أن تكون القواعد محدودة ، حتى يمكن للدارس أن يسيطر
على النظام الضرورى وبخاصة من الناحية التركيبية . .

ومن تفسير تشومسكى لتعلم اللغة ظهر ما يلى :

- ١ — استخدام اللغة مرتبط بالقواعد ، فمعرفة المتحدثين باللغة مبنى على
مجموعة محدودة من القواعد ، وهم يستخدمونها (أى أصحاب اللغة)
في فهم ونتاج كثير من التراكيب غير المحدودة .
- ٢ — اللغة مختلفة حتى لدى أبنائها ، والمتحدثون باللغة يخلقون دائما قوالب
منطوقة لم تسمع من قبل .
- ٣ — بناء على ما سبق هناك فرق بين ما نقوله بالفعل وبين معرفة قوله .
لذلك فهناك مصطلحان مستخدمان : القدرة COMPETENCE
والكفاءة : Proficiency
فالقدرة هى معرفة المبادئ والكفاءة هى استخدام هذه المبادئ .
- ٤ — تحليل الجمل يبنى على أمر أساسى هو ان هناك ما يسمى بالتركيب
السطحى هو ما نسمعه أو نقرأه ، أما التركيب الداخلى فيتعلق بالمعنى

وجهة نظر أخيرة :

ذكر ديل لانج Dale Lange تعقبا على هذه المناقشات الدائرة والحامية

ان كلا الجانبين قد اهتم بفاحية وتغاضى او اهل ناحية اخرى . والرسم
التالى يبين نوع الخطأ أو الاهمال الذى وقع فيه أصحاب الطريقة الشفوية
الاذنية وأصحاب الطريقة الفكرية . كما يبين هذا الرسم الحدث اللغوى
وانتقال الرسالة من المتحدث أو الكاتب الى السامع أو القارئ :

النية - القصد التفسير
اختيار الرمز
الفهم

النطق الاستماع
الرسالة

ذكر ديل لانج انه فى الحدث اللغوى يقابل النية لدى المتحدث التفسير
لدى المستمع . . ويقابل اختيار الرمز لدى المتحدث الفهم لدى المستمع ويقابل
النطق لدى المتحدث .

فاذا نظرنا الى هذا الرسم وجدنا ان أصحاب نظرية الادراك الفكرى
يركزون على الجانبين الاوليين .

(النية واختيار الرمز - وجانب التفسير والفهم)

وهم بذلك يهملون النطق والاستماع .

اما المدافعون عن الطريقة الشفوية الاذنية فهم يركزون على الجانب
الاخير (النطق والاستماع) . وعلى ذلك فلكى ندرس الحدث اللغوى دراسة
جيدة يجب ان نضع فى اعتبارنا تلك الجوانب الفكرية وهذه الجوانب العملية .

الاهدار التعليمي

دراسة تحليلية احصائية للرسوب والتسرب في المرحلة الاعدادية

الدكتور : اميل فهمي شنودة
كلية التربية — جامعة المتصورة

مقدمة :

تعددت الدراسات المختلفة النظرية والميدانية والاحصائية ، عن ظاهرة الاهدار التعليمي ممثلا في الرسوب والتسرب وبخاصة في المرحلة الابتدائية وانصبت هذه الدراسات على كثير من المحافظات المختلفة لبلادنا ، والواقع ان الرسوب والتسرب . ليس مقصورا على هذه المرحلة ، بل يمتد الى المراحل التعليمية الاخرى ، الاعدادية ، والثانوية والجامعية ايضا ، صحيح انه توجد بعض الدراسات لهذه المراحل ، ولكن لم تأخذ ذات الاهتمام الذي اخذه التعليم الابتدائي ، ولذلك فهذا البحث مساهمة متواضعة لدراسة الاهدار التعليمي في المرحلة الاعدادية على مستوى الجمهورية في الفترة من ٧٢/٧١ — ٧٦/٧٥ ، على ان يتلوها دراسات اخرى للتعليم الثانوي والجامعي بعد ذلك ...

وكمدخل لهذه الدراسة لابد ان تشير الى مفهوم التكلفة الاجتماعية للمنتهين من المرحلة الاعدادية ، ويقصد بالتكلفة الاجتماعية « متوسط تكلفة الطالب الذي يكمل المرحلة التعليمية بنجاح ، اي متوسط تكلفة الوحدة من الناتج النهائي للمرحلة التعليمية » (١) فالنظام التعليمي — كصناعة — يتكون من ثلاث مراحل تعليمية ، تنفرد كل منها بانتاج نوع معين من الناتج النهائي . وتمثل فترة الانتاج بكل مرحلة في عدد سنوات الدراسة التي يقررها لها النظام التعليمي لتحويل المادة الخام الى ناتج نهائي . وتتحصل المادة الخام في عدد الطلاب الذين يلتحقون بالفرقة الاولى من المرحلة ، سواء الاعدادية ام الثانوية ، بينما يتحصل الناتج النهائي في عدد الذين اتموا المرحلة التعليمية فهم (اي عدد الطلاب الذين ينهون المرحلة التعليمية بنجاح) . وهنا يجب ان نميز بوضوح ، عند تحديد مفهوم تكلفة الوحدة Unit cost من الناتج النهائي للمرحلة التعليمية ، بين تكلفة الطالب وتكلفة الذي انتهى من المرحلة التعليمية فمفهوم تكلفة الطالب يقوم على افتراض مضمونه ، ان جميع الطلاب الذين

U. E. S. C. O. , I. B. E. , Wastage in Wducation, A World (١)
Problem Paris, Geneva, 1971, P.P. 9 - 11 - 12.

يلتحقون بالمرحلة التعليمية ينهونها خلال المدة العادية المقررة للدراسة ، ولكن هذا الافتراض بعيد عن الصحة ، اذ يفضل الامر الاكثر احتمالا ، وهو رسوب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية ، وتسرب البعض الآخر [الرسوب هو تكرار الطالب لبعض سنوات الدراسة، بينما يعنى التسرب انقطاع الطالب عن اتمام المرحلة التعليمية] ولهذا يطلق على هذه التكلفة تكلفة الطالب ، أو التكلفة النظرية للطالب بالمرحلة التعليمية للتأكيد على أنها لا تأخذ في الاعتبار ظاهرة رسوب وتسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية .

اما تكلفة الذى انهى المرحلة التعليمية فيقصد بها التكلفة التعليمية التى يتحملها المجتمع فى سبيل اتمام الطالب للمرحلة التعليمية ، حيث تأخذ فى اعتبارها تأثير الرسوب والتسرب على زيادة متوسط المدة لاتمام المرحلة التعليمية، وبالتالي على زيادة تكلفة الوحدة من الناتج النهائى للمرحلة التعليمية فرسوب بعض الطلاب يعنى ان جزءا من المادة الخام يحتاج الى تكرار العملية الانتاجية لتحويله الى ناتج نهائى ، وهذا مؤداه زيادة متوسط المدة اللازمة لانتاج وحدة من الناتج النهائى عن المدة المقررة ، وبعبارة اخرى يمكن القول ان رسوب بعض الطلاب يؤدى الى فقدان المجتمع لتكلفة السنة الدراسية الواجب تكرارها لتحويل هذا الجزء من المادة الخام الى ناتج نهائى .

اما تسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية ، فانه يعنى ان جزءا من المادة الخام يفقد تماما خلال المرحلة التعليمية ، ولا يتحول الى ناتج نهائى على الاطلاق ، وهذا مؤداه زيادة متوسط المدة اللازمة لانتاج وحدة من الناتج النهائى عن المدة المقررة ايضا وبعبارة اخرى يمكن القول ان رسوب بعض الطلاب يؤدى الى فقدان المجتمع لتكلفة السنة الدراسية الواجب تكرارها لتحويل هذا الجزء من المادة الخام الى ناتج نهائى .

اما تسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية ، فانه يعنى ان جزءا من المادة الخام يفقد تماما خلال المرحلة التعليمية ، ولا يتحول الى ناتج نهائى على الاطلاق ، وهذا مؤداه زيادة متوسط المدة اللازمة لانتاج وحدة من الناتج النهائى عن المدة المقررة ايضا ، اذ ان سنوات الدراسة التى يقضيها المتسربون فى المرحلة التعليمية قبل خروجهم منها لا تسفر عن ناتج نهائى ، أى أن تسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية يؤدى الى فقدان المجتمع للتكلفة الكلية التى يتحملها طوال سنوات الدراسة التى قضاها المتسربون فى المرحلة التعليمية قبل خروجهم منها .

ومهما يكن من امر فان تكلفة الذى انهى المرحلة الاعدادية هى التكلفة الفعلية للوحدة من الناتج النهائى للمرحلة التعليمية . فهى تأخذ فى اعتبارها

ظاهرة رسوب وتسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية والتي تعرف بالاهدار التعليمي .

أولا : المقاييس الصحيحة لمعرفة حجم التسرب :

١ — طريقة الفوج الحقيقي : The Apparent Cohort Method :

وهي أن ننظر في فوج معين من الطلاب (بأسمائهم وأشخاصهم) وأن يتابع تطور اعداد هذا الفوج غير السنة التالية ثم السنوات الاخرى من المرحلة . وعند ذلك يتضح لنا النقص الحقيقي الذي يطرا ونستخرج التسرب (بعد حذف الرسوب) استخراجا صحيحا .

٢ — طريقة الفوج الظاهري : The Reonstructed Cohort Method :

وهي أن ننظر الى عدد الطلاب في صف معين في سنة معينة ، ثم نقرنه بعدد طلاب الصف الثاني في السنة التالية ، والفارق بين العددين نرده الى التسرب . ومثل هذا الاسلوب يقدم تقديرا لحجم التسرب . وهذه الطريقة شائعة الاستعمال ، ولكن نقطة الضعف الاساسية فيها أنها تفترض أن التلاميذ اما أن يرنعوا أو يتسربوا من التعليم .

ولاستعمال هذه الطريقة لابد أن يكون النقل آليا ، حتى لا تتداخل اعداد المتسربين مع اعداد المعيدين الذين لم يتركوا المدرسة ولا زالوا مقيدين بها ، وان تخلفوا عن زملائهم .

٣ — الطريقة المنقحة : The Reionstructed Cohort Method :

وتقوم على الاحصاءات الدقيقة الخاصة بالتلاميذ حسب الصفوف وحسب حالة القيد من مستجد وراسب ومرفع ، ويمكن استخراج معدلات الترفيع والرسوب والتسرب كما يلي :

١ — معدل الترفيع : The Promotion rate

$$\frac{\text{عدد التلاميذ ويستمرون في الدراسة في العام التالي}}{\text{عدد المسجلين}} = \frac{\text{ع}}{\text{م}}$$

٢ — معدل الرسوب : The Repetition rate

$$\frac{\text{عدد الراسبين}}{\text{عدد المسجلين}} = \frac{\text{ر}}{\text{م}}$$

$$\frac{\text{عدد المتسربين}}{\text{عدد المسجلين}} = \frac{\text{س}}{\text{م}}$$

وتعطينا هذه المعدلات مقاييس دقيقة للاهدار التعليمي للمرحلة الاعدادية ومن الملاحظ أننا قد طبقنا هذه الطريقة في ضوء الاحصاءات التي وردت من مديريات التربية والتعليم المختلفة الى الادارة العامة للاحصاء بالوزارة بالقاهرة والجدول التالي يوضح نسبة المتسربين .

جدول رقم (١)

جدول يبين نسبة المتسربين في المرحلة الاعدادية على مستوى الجمهورية في السنوات من ٧٢/٧١ - ٧٦/٧٥ .

العام الدراسي	المتقدمون لامتحان الاعدادية العامة	عدد الذين حضروا الامتحان	عدد المتسربين	نسبة المتسربين في الامتحانات
٧٢/٧١	٢٢٥٤٨٠	٢٢٤٥٨٧	٨١٢	٣٪
٧٣/٧٢	٢٩٦٠٧٩	٢٩٥١٦١	٩١٨	٣٪
٧٤/٧٣	٤٢٢٥٦٤	٤٢٢٤٧٨	١٠٨٦	٣٪ (١)
٧٥/٧٤	٤٦٢٨٢٤	٤٦١٥١٥	١٣٠٩	٣٪
٧٦/٧٥	٤٨٨٨٧٧	٤٨٧٥٤٣	١٣٣٤	٣٪ (٢)

ويشير هذا الجدول ان نسبة التسرب وصلت الى نهاية المرحلة الاعدادية ٣٪ وأن النسبة ثابتة في السنوات من ٧٢/٧١ - ٧٦/٧٥ .

ثانياً - النسبة الصحيحة للتسرب للمرحلة الاعدادية :

لا شك أن الرسوب هو أحد الجوانب الهامة للهدر التعليمي في هذه المرحلة ، ويعتبر أحد المقاييس للدلالة على كفاءة نظام التعليم فهو يقلل القدرة على استيعاب أعداد جديدة من الطلاب في الصفوف الأولى ويسبب تضخم وازدياد أعداد الطلاب في الفصول . وينجم عنه خسائر شخصية على الطلاب من حيث الوقت والمال والجهد وثبوت الهمة .

- (١) وزارة التربية والتعليم : نتائج الامتحانات واتجاهات المخرجين في السنوات من ٧٢/٧١ - ٧٤/٧٣ . القاهرة ١٩٧٥ من ص ٦ - ٨
- (٢) وزارة التربية والتعليم : نتائج الامتحانات واتجاهات المخرجين في السنوات من ٧٥/٧٤ - ٧٦/٧٥ من ص ٧

ومن الملاحظ أن معظم دول العالم تأثرت بهذه المشكلة فى أوقات مختلفة وأحجام مختلفة ، ويمكن القول بأن الرسوب من أبرز أسباب التسرب والانتقطاع عن الدراسة ، ومن ثم انتشار الأمية — والجدول التالى يبين نسبة الرسوب فى هذه المرحلة .

جدول رقم (٢)

جدول يبين نسبة الرسوب فى السنوات من ٧٢/٧١ — ٧٦/٧٥ فى المرحلة الإعدادية على مستوى الجمهورية .

نسبة الرسوب	عدد الناجحين	عدد الذين حضروا الامتحان	المتقدمون لامتحان الشهادة الإعدادية	العام الدراسى
٢٩.٢٪	٢٠٣٤٩٣	٢٤٤٥٨٧	٣٣٥٤٨٠	٧٢/٧١
٣٧.٤٪	٢٤٧٣١٢	٢٩٥١٦١	٣٩٦٠٧٩	٧٣/٧٢
٣٦.٥٪	٢٧٤١١١٣	٤٢١٤٧٨	٤٣٢٥٦٤	٧٤/٧٣
٣٣.٣٪	٣٠٨٠١٣	٤٦١٥١٥	٤٦٢٨٢٤	٧٥/٧٤
٣١.٦٪ (١)	٣٣٣٢٢٩	٤٨٧٥٤٣	٤٨٨٨٧٧	٧٦/٧٥

ونلاحظ على هذا الجدول الانخفاض المستمر والمتالى للرسوب سنة بعد أخرى ، نفس العام الدراسى ١٩٧٢/٧١ ، كانت نسبة الرسوب ٣٩.٢٪ ، وصلت الى ٣١.٦٪ عام ١٩٧٦/٧٥ . وهذه مؤشرات تدل على ارتفاع نسب النجاح ، وعلى انخفاض نسب الهدر نتيجة لانخفاض نسب الرسوب فى هذه المرحلة التعليمية .

على أنه من الواضح أن عدد السنوات التى يقضيها كل من أنهى المرحلة الإعدادية فى الدراسة لهو واحد من أهم الاقيسة لدى فاعلية نظام التعليم للمرحلة التى نحن بصدددها ، ويحدد عدد سنوات الدراسة على أساس أنه مجموع السنوات التى يقضيها جميع التلاميذ ، بغض النظر عما كانوا لـو أنهوا المرحلة أم لا . . فإذا أمضى ١٠٠ تلميذ ثلاث سنوات فى المدرسة كان عدد سنوات الدراسة هو ٣٠٠ سنة ، وإذا أمضى ٥٠ طالبا أربع سنوات أخرى كان عدد سنوات الدراسة الكلى = ٣٠٠ + ٥٠ × ٤ = ٣٠٠ + ٢٠٠ = ٥٠٠ ، ونستطيع إيجاد عدد سنوات الدراسة للخريج الواحد بتقسيم عدد سنوات الدراسة لمجموع التلاميذ على عدد الخريجين .

(١) وزارة التربية والتعليم : نتائج الامتحانات واتجاهات المتخرجين . مرجع سابق

ويمكننا استخدام الطريقة التالية التي تعتبر أفضل نوعا عندما نريد أن نحصل على قياس اجمالي للفاقد أو الهدر في التعليم ، فنحصل على عدد المستجدين في الصف الاول في سنة ما ، ونوجد عدد التلاميذ في الصف الثاني في السنة التالية ، وفي الصف الثالث في السنة الثالثة . وإذا أمكن افتراض أنه لا يوجد أي رسوب ، أي أن عدد التلاميذ الراسبين في كل صف هو عدد ثابت تقريبا ، أمكن قياس مدى تسرب التلاميذ من المدرسة . ونستطيع على أساس هذه البيانات أن نقدر عدد سنوات الدراسة بالنسبة للخريج الواحد ، وذلك عن طريق معرفة عدد التلاميذ الذين كانوا في الصف الاول ، وعددهم في الصف الثاني وهكذا .. وإذا جمعنا هذه الاعداد بالنسبة الى مرحلة كاملة، نستطيع ان نحصل على المجموع التقريبي لسنوات الدراسة ، وبتقسيم ذلك على مجموع الخريجين نحصل على عدد سنوات الدراسة بالنسبة لكل خريج ..

توصيات البحث :

لا احد ينكر أن هناك اسبابا اجتماعية ، وثقافية ، وتربوية ، أدت الى الاهدار التعليمي ممثلا في الرسوب والتسرب في المرحلة الاعدادية ، بل أن هذه الاسباب ترتب عليها في النهاية آثارا اقتصادية واجتماعية ما زلنا نعاني منها حتى الآن ، وهذا يتطلب ما يلي :

أولا : القيام بدراسات ميدانية للتسرب والرسوب للمرحلة الاعدادية تستهدف أخذ صورة حية وواقعية عن أسباب التسرب والعوامل المؤدية اليه ، من أسباب اجتماعية وثقافية وتربوية ، واقتراح الحلول المناسبة لذلك بالاشتراك مع الادارات المعنية وكليات التربية ، التي بلغ عددها الآن ثمانى عشرة ، منتشرة في محافظات بلادنا المختلفة .

ثانيا : الافادة من الاتجاه الحديث الخاص بالتعليم المستمر مدى الحياة لما يوفره من فرص تعليمية للمتسربين من النظم التعليمية التقليدية .

ثالثا : الاهتمام بتزويد المدارس بالوسائل التعليمية الحديثة ، وتدريب المعلمين على استخدامها ، بما يضمن زيادة الكفاية التعليمية ، وتشويق التلاميذ للدراسة .

رابعا : اعادة النظر في نظم الامتحانات ، ووسائل تقويم التلاميذ السائدة حيث أن هذه النظم بأوضاعها السائدة ، تؤدي الى ارتفاع معدلات الرسوب مما يؤدي الى زيادة في اعداد المبشرين .

خامسا : الاهتمام بانتقاء العناصر الصالحة لهنة التدريس فى مختلف المستويات ووضع الاساليب العلمية لضمان حسن الاختيار .

سادسا : العناية باعداد المعلم اعدادا علميا وثقافيا ومهنيا ، وان يكون هذا الاعداد فى اطار جامعى وعلى اسس تربوية حديثة .

سابعا : وضع استراتيجيه مخططة لتشبيد مدارس هذه المرحلة وفق نظم تربويه وعمرانية معاصرة .

ثامنا : توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية لطلاب هذه المرحلة مع تقييم الغذاء والكساء والادوات المدرسية وبخاصة لطلاب المناطق الصحراوية والريفية الفقيرة وذات الدخل البسيط .

القياس الاجتماعي السوسيومترى

اعداد الدكتور

طلعت حسن عبد الرحيم

كلية التربية - المنصورة

تشير عبارة أساليب (القياس الاجتماعى) Sociometry الى الطرائق التى تستخدم فى الكشف عن تكون المجموعات ، بأن يعين أفراد المجموعة من يفضلونهم على غيرهم من بين زملائهم ، وكذلك طرق اختيار أفراد معينين أو تفضيلهم أو إهمالهم أو رفضهم ، وتكشف مثل هذه الحقائق عندما يطلب الى أفراد مجموعة مثلا ، أن يذكروا اسم شخص يفضلون الجلوس معه أو القيام برحلة برفقته أو مشاركته فى اللعب أو العمل ، أو الدراسة وغيرها (٨ : ص ٣١٩) .

ويتألف اللفظ Sociometry من شقين أحدهما لاتينى والآخر يونانى وهما Metrum, Socius ويعنى القياس الاجتماعى أو قياس العلاقات الاجتماعية (٦ : ص ٧٧) (*) .

ويبدو أن القياس الاجتماعى Sociometry كمصطلح موضوع على غرار مصطلحي « القياس الحيوى Biometrics » والقياس الاقتصادى " Econometrics " على الرغم من أن مضمون مصطلح القياس الاجتماعى يختلف عنهما تمام الاختلاف .

والاختيار السوسيومترى ليس اختبارا فى حد ذاته ، وإنما هو وسيلة « فنية » لقياس موضوعات بعينها .

وتهدف الأساليب السوسيومترية الى الكشف عن شبكة العلاقات بين الأشخاص من تجاذب Attraction أو تنافر Repulsion أو تجاهل ، بل والمكانة الاجتماعية Social Status للأفراد (١ : ص ١٠٤) .

وتستخدم السوسيومترية كوسيلة فنية (تقنية) تساعد فى دراسة تماسك بناء الجماعة من ناحية ، ومن ناحية أخرى تساعد فى فهم العمليات

(*) الرقم الاول يشير الى رقم المرجع فى قائمة المراجع والثانى رقم الصفحة فى المرجع .

التفاعلية (الديناميكية) داخل ذلك البناء والعلاقات الاجتماعية الفعلية بين أعضاء الجماعة . وعلى هذا فالسوسيومتري منهج يقيم مشاعر أعضاء الجماعة كل نحو الآخر ، فالفرد يوضح اختياراته حسب المكانة السوسيومترية أو المكانة الاجتماعية للآخرين أو مكانتهم في الجماعة .

ان انماط الاختبارات من — والى الأفراد انما تشكل شبكة العلاقات الشخصية بين أعضاء الجماعة ويطلق على هذه الشبكة اسم « البناء السوسيومتري » أو « بناء الجماعة » (٧ : ص ٥٦) .

والسوسيومتري هي محاولات منهجية نظرية وعملية معا غايتها الكشف عن هذه العلاقات وتياس مداها والعمل على تنظيمها والاتجاه بها وجهة سوية تدعم البنيان الاجتماعي ، فليس موضوع السوسيومتري هو الانسان من حيث هو فرد ، وليس هو المجتمع من حيث هو اطار كلي مجرد ، ولكن موضوع هذا القياس هو الفرد الاجتماعي في نسيج علاقاته بالآخرين .

هذا ويتخذ القياس الاجتماعي أبسط مظاهره اجراء الاختبارات ، وعلى اساس البيانات التي نحصل عليها عن طريق هذه الاختبارات يتم تصميم رسم بياني (Diagram) يرمز لأعضاء الجماعة فيه بدوائر أو مثلثات صغيرة بينما يرمز للاختيارات بخطوط توصل بينهم . وترجع بعض صور بناء الجماعة السوسيومتري الى ما يطلق عليه بالسويوجرام Sociogram والسويوجرام ما هو الا (رسم بياني اجتماعي) يبين المكانة الاجتماعية النسبية لكل فرد ، ويكشف عن شبكة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة ويبرز اشكال وعلاقات القبول والرفض بين أفراد الجماعة وكذا نجوم الجماعة (Star) والأشخاص الهامشين والمعزولين ايضا (١٠ ص ٣ ، ٤) .

فالسويوجرام هو الصورة الفوتوغرافية لرسم بناء الجماعة . ولقد استخدمه مورينو مشيرا الى أعضاء الجماعة برموز وبخطوط وبأسهم تشير الى اتجاه الاختيار .

وبالرغم من الملامح الاساسية للسويوجرام ، فثمة تغيرات وتعديلات يدخلها الباحثون عليه . وقد كانت احدي هذه التعديلات عن طريق (نورثواي Northway) اذ عمل رسما بيانيا Diagram يحوي دوائر أربع رئيسية يحتل النجم مركز الدائرة بينما يحتل المعزولون خارج الدائرة . ويقع الاعضاء الآخرون بين هذين الحدين في حدود عدد الاختيارات التي يحصلون عليها (١٠ : ص ٦٨ ، ٦٩) .

هذا وتقاس مكانة الاختيار السوسيومترى بقسمة عدد الاختيارات التي يحصل عليها الفرد على عدد أعضاء الجماعة — ١ ، ويرمز اليها بالمعادلة الآتية :

$$\text{مكانة الاختيار السوسيومترى} = \frac{\text{عدد الاختيارات الحاصل عليها الفرد}}{\text{عدد افراد الجماعة} - ١}$$

(١٠ : ص ٧٩) .

وعلى هذا فالاختيار السوسيومترى يبين الجماعة المرجعية الشخصية Personal - reference group أو الجماعة السيكولوجية Psyche group (١١ : ص ١١٠) .

ويرجع الفضل في ابتداء هذه الطريقة (السوسيومترى) الى العالم جاكوب مورينو Moreno وهيلين جيننجز H. Jennings مؤلفة كتاب « القيادة والعزلة Leadership & Isolation » الذي صدر عام ١٩٤٣ . ويقدم هذا الكتاب صورة واضحة للادوات المستخدمة والاجراءات المتبعة في القياس الاجتماعى .

هذا وقد كان لكتاب مورينو الشهير « لمن سيكتب البقاء » who shall survive اثر كبير فى الاهتمام بهذا الاتجاه فى مجال علم النفس الاجتماعى ، حيث اوضح مورينو Moreno فى كتابه افكارا فحواها ان الافراد فى المجتمع خاضعون لمجموعة من الافكار والتصورات والمبادئ والافهام التى تحدد اطارات التصرفات ومظاهر السلوك . ويزداد خضوع الافراد لهذه النماذج يوما بعد يوم لدرجة ان الفرد اصبح عبدا لها واسيرا لمقتضايتها ، ومن ثم تضعف تلقائيتها وجذوة الهامه وقدرته على الابداع والابتكار الذى هو اصل الثقافة ومصدر مشاعلها . وهذا يهدد المدنية الحديثة بالفناء .

فينبغى اذن ان نطلق هذه التلقائية من القيود التى تأسرها ، ونتيح الفرص للابداع والابتكار والانطلاق من أسر الضغوط الاجتماعية القائمة لأن ذلك هو الحياة أو الموت بالنسبة للانسان الحديث . وهذا ما دعاه ان يتساءل « لمن سيكتب البقاء » ، وهو السؤال الذى جعله عنوانا لكتابه المشهور (٦ : ص ٨٠ ، ٨١) .

مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالاختيار السوسيومترى :

هناك الفاظ ومصطلحات مقترنة بالاختيار السوسيومترى ، وضعها مورينو ومن هذه المصطلحات ما يلى :

١ — النجوم : Star

استخدم يعقوب مورينو مصطلح « النجم » لبيان من يحصل على أكبر قدر من الاختيارات في الاختيار السوسيومتري ، فهو يدل على القسادة Key - Persons سواء كانوا رسميين أم غير رسميين في البناء السوسيومتري (١٣ : ص ٢٤٠) .

٢ — المعزول : Isolatee

هو ذلك الشخص الذي لا يحصل على اختيارات في الاختيار السوسيومتري بالرغم من كونه عضوا فيزيقيا في الجماعة الا انه من الناحية النفسية والاجتماعية معزول عن أعضائها (٥ : ص ٤٨١) .

٣ — المهمل : Neglectee

يستخدم هذا اللفظ ليشير الى من يحصل على اختيارات قليلة نسبيا في الاختبار السوسيومتري ، وبالرغم من حصوله على بعض الاختيارات فانه يتجه الى أن يكون مهما عن طريق أغلبية أعضاء الجماعة (١٠ : ص ٥) .

٤ — المنبوذ : Rejectee

هو الشخص الذي يحصل على اختيارات عكسية في الاختبار السوسيومتري ، ولا يحصل على اختيارات ايجابية من الجماعة ، أو اختيارات تدل على نبذه . وهكذا فهو يلفت انتباه أعضاء الجماعة ، بيد أن الانتباه ذا طبيعة نابذة أو سلبية .

٥ — الزمرة السوسيومترية : Sociometric Cligue

ويشير الى الموقف الذي فيه يختار عدد من الافراد كلا منهم الآخر في المقياس نفسه السوسيومتري ، بينما يعطون اختيارات قليلة نسبيا لمن يخرج عن دائرة جماعتهم المغلقة . وهكذا تشكل الزمرة السوسيومترية جماعة فرعية داخل الجماعة الأكبر .

٦ — الاختيار المتبادل : Mutual choice

يشير هذا المفهوم الى فردين يختار كل منهما الآخر في المقياس السوسيومتري ويطلق عليه أحيانا ، الاختيار الزوجي أو الثنائي وهو يبين الرغبة المتبادلة في العلاقة بينهما .

وهناك الكثير من المصطلحات التي استخدمها السوسيوميثريون كالانشقاق السوسيومتري Sociometric cleavage ومثلث الاختيار ومثلث النبذ ومربع النبذ ومربع الاختيار ودائرة الاختيار وما الى ذلك (٨ : ص ٥٤٧) .

استخدامات (تطبيقات) الاساليب السوسيومترية :

بادئ ذي بدء يجب أن نوضح أن وظيفة الاختيارات السوسيومترية لا تقتصر على القياس فقط ولكن يمكن الاستفادة من نتائجها في علاج الحالات الباثولوجية (المرضية) التي يعكسها شكل السوسيوجرام (الرسم البياني الاجتماعي) ، فهو يبين الصداقة المتبادلة والزمرة الصغيرة والانشقاق والتنافر بين الاختيار السوسيومتري الصراعات بين الأشخاص حيث يدعونا الى تحسين العلاقات بينهما (٩ : ص ١٧٠) .

وكذلك تبين السوسيومترية مدى تماسك الجماعة وتضامنها ، وتكشف عما بها من تكتلات أو تصدعات والشخصيات السائدة بها والنجوم Stars والمعزولين والمتبوذين ، وهي بهذا تساعد المشرفين في اختيار وتكوين جماعات متجانسة متألّفة متلائمة متعاونة ، ولقد استفاد المجال التربوي الكثير من الدراسات السوسيومترية وذلك في مجال تشخيص وعلاج حالات الانطواء والتأخر الدراسي وتنظيم وقيادة الجماعات التربوية وغيرها من المجالات التربوية (٣ : ص ١٩١ ، ١٩٢) . كما أنها وسيلة تعين العامل في المجال الصناعي على التعبير عن حاجاته واهتماماته وعلى العمل على اصلاح نفسه ان كان غير مرغوب فيه (١١ : ص ٧) .

هذا وتستخدم الاساليب السوسيومترية في ميدان الاسكان Housing لدراسة العلاقات بين الافراد ، وبين العائلات القيمة في المشروعات الاسكانية ، وفي الكشف عن أنماط الاتصال في المجتمعات وفي اختيار قادة المجتمعات المحلية وقد اسهمت الاساليب السوسيومترية في مجال العلاج النفسي والخدمة النفسية والخدمة الاجتماعية ، وذلك لاهمية العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص في مجال التوافق ، وفي عملية العلاج .

هذا وقد استطاع علماء القياس الاجتماعي في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات المختلفة المعنية بالصراع Conflict داخل الجماعات ، التوصل الى بعض الوسائل الفنية (التكنيكية) الكفيلة بالتقليل من هذه التوترات ، وخاصة تلك التي تعرف باسم (السيكودراما Psychodrama) ، والسوسيودراما Sociodrama ، كما يمكن استخدام هذه الوسائل في أغراض أخرى كتدريب الافراد على قيادة الجماعة (٤ : ص ٤٨٢ ، ٤٨٣ ، ٤٨٧) (٢ : ص ١٣٨ ، ١٣٩) .

مما سبق يتضح أن السوسيومترية نظرية ، وطريقة للتحليل وموضوع للبحث ، بقدر ما هي أداة لجمع البيانات .

المراجع

- ١ — أحمد الخشاب : الارشاد الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، غير مبين سنة النشر .
- ٢ — سعد عبد الرحمن : اسس القياس النفسى والاجتماعى ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
- ٣ — طلعت حسن عبد الرحيم : دراسة تحليلية لشخصية التلاميذ المتخلفين دراسيا في المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية — جامعة المنصورة ، ١٩٧٥ .
- ٤ — عبد الكريم الياقنى : تمهيد فى علم الاجتماع ، مطبعة الجامعة السورية ، دمشق ، ١٩٥٧ .
- ٥ — فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، مراجعة سيد عثمان ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ .
- ٦ — مصطفى الخشاب : علم الاجتماع ومدارسه ، الكتاب الثانى ، المدخل الى علم الاجتماع ، مطبعة لجنة البيان العربى ، ١٩٦٢ .
- ٧ — نجيب اسكندر ، لويس كامل مليكة ، رشدى فام منصور : الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى ، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦١ .
- 8 — Blair, G.M. et al., " iducational Psychology ", Mac Millan Company , New yorK , 1970 .
- 9 — Broom , Leonard . & Selznick , Philip . , " Sociology " , Harpet & Row , Publishers , New yorK ; 1963 .
- 10 — Gronlund , N.E. , " Sociometry in the classroom , New yorK Harper & Brothers , 1959 .
- 11 — Moreno , J.L. , et al . (Editors) , " The Sociometry Reader " , Glencoe , illinois , Free Press , 1960 .
- 12 — Mouly , G.J. & Walton , L.E. , " Testiterns in Education " , Mc Graw - Hill book Comjany , 1962 .
- 13 — Secord , Paul . F . & Backman , narl . W . , " Social Psychology " , Mc Graw - Hill book Company , N . Y . , 1964 .

العلاقة بين الاتجاه ومُسْتَوَى الطالبات

في السباحة

الدكتورة عديلة أحمد طلب
كلية التربية الرياضية للبنات
جامعة حلوان

أولا - مقدمة :

تعتبر التربية الرياضية بصفة عامة ورياضة السباحة بصفة خاصة إحدى العناصر الأساسية لتحقيق التنمية ، ولا تعد قيمة تعليم رياضة السباحة بكمية المهارات المتضمنة في البرنامج ولكن تقاس قيمة التعليم بمدى ما حققه البرنامج للطالبات من خلال تعرضهن لهذه الخبرات داخل كليات التربية الرياضية وعندما يتبين للمعلم أن اتجاه الفرد نحو السباحة يؤثر في تعلم المعلومات والمعارف الخاصة بهذه الرياضة وأن الاتجاه نحو التدريب والممارسة يؤثر في قدرة المتعلم على اكتساب المهارات الحركية بطريقة أفضل ، وأن الاتجاه نحو الدراسة على اختلاف صورها يؤثر في قدرة الفرد على التعلم ، فعلى المدرس عندئذ أن يقدر الأهمية الأساسية للاتجاهات في التربية .

ومن ذلك نجد أن التعرف على الاتجاهات عملية هامة للبدء في تعلم المهارات الحركية لرياضة السباحة والاستمرار فيها حتى يمكن التقدم والرقى بهذه المهارات وهذا لأن رياضة السباحة من الرياضات التي تمارس في ظروف خاصة بها مما قد يجعل بعض الأفراد ليس لديهم الرغبة في تعلم هذه المهارات .

وهذا ما دفع الباحثة للقيام بإجراء هذا البحث لدراسة العلاقة بين الاتجاهات ومستوى تحصيل الطالبات داخل كلية التربية الرياضية لمهارات رياضة السباحة .

ثانيا - مشكلة البحث :

يتناول البحث الدراسة الوصفية الارتباطية العلاقة بين الاتجاه ومستوى الطالبات في السباحة وذلك كمحاولة للتعرف على الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو المهارات الحركية لرياضة السباحة وعلاقتها بمستوى تحصيل الطالبات داخل كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

ويمكن تلخيص مشكلة هذا البحث فى التساؤلات الآتية :

ما العلاقة بين اتجاهات الطالبات نحو السباحة ومستوى تحصيلهن الحركى فى هذه الرياضة . ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسى عدة أسئلة فرعية هى :

- ١ — هل هناك علاقة بين الاتجاهات المرتفعة لدى الطالبات نحو السباحة ومستوى تحصيلهن الحركى فى هذه الرياضة ؟
- ٢ — هل هناك علاقة بين الاتجاهات المنخفضة لدى الطالبات نحو السباحة ومستوى تحصيلهن فى حركى فى هذه الرياضة ؟
- ٣ — هل هناك فروق دالة احصائيا بين ذوى الاتجاهات المرتفعة نحو السباحة وذوى الاتجاهات المنخفضة فى مستوى التحصيل الحركى فى هذه الرياضة ؟

ثالثا — أهداف البحث :

- ١ — التعرف على اتجاهات الطالبات الايجابية نحو رياضة السباحة .
- ٢ — التعرف على اتجاهات الطالبات السلبية نحو رياضة السباحة .
- ٣ — مقارنة الاتجاهات الايجابية بمستوى تحصيل الطالبات .
- ٤ — مقارنة الاتجاهات السلبية بمستوى تحصيل الطالبات .

رابعا — فروض البحث :

تحددت فروض البحث على النحو التالى :

- ١ — هناك علاقة بين اتجاهات الطالبات المرتفعة نحو رياضة السباحة ومستوى تحصيلهن الحركى فى هذه الرياضة .
- ٢ — هناك علاقة بين اتجاهات الطالبات المنخفضة نحو رياضة السباحة ومستوى تحصيلهن الحركى فى هذه الرياضة .
- ٣ — هناك فرق دال احصائيا بين الاتجاهات العالية والاتجاهات المنخفضة لدى الطالبات .

خامسا — اجراء البحث :

- ١ — أداة البحث : مقياس اتجاهات الطالبات نحو السباحة .

وصف المقياس : اعد هذا المقياس بمعرفة الباحثة ويتصف هذا المقياس بأنه يعتبر أداة مناسبة لقياس اتجاهات الطالبات نحو ممارسة رياضة السباحة ويتكون هذا المقياس من ثمانية وعشرين عبارة تعبر عن اتجاه الطالبة نحو رياضة السباحة عن طريق ترجمة درجات الاختبار بعد تصحيحه ، كما يمكن تطبيق هذا المقياس بصورة فردية أو بصورة جماعية وتغطى هذه الاسئلة الهدف من تطبيق هذا المقياس كما أنه ليس هناك وقت

محدد للإجابة عليه ولكنه في المتوسط يمكن أن يستغرق ٢٥ دقيقة بعد اعطاء تعليمات التطبيق لأعضاء العينة المشتركين في البحث .

ولقد استخدمت الباحثة (التجزئة النصفية) لتعيين معامل الثبات لهذا المقياس وقد بلغ معامل ارتباط (بيرسون) بين الجزء الأول والجزء الثاني ٠٦٤٣ر وبهذا يكون معامل الثبات للاختبار يساوي ٠٧٨ر وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠١ر ويعنى ذلك أن الاختبار ثابت لأن الفرق بين درجات (الجزء الأول والذي تمثل عباراته الأرقام الفردية) (والجزء الثاني والذي تمثل عباراته الأرقام الزوجية) فرقاً حقيقياً ولا يرجع لخطأ في العينة .

وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة عدة مناهج منها معامل الصدق الظاهري كما استخدمت أيضاً أسلوب التعرف على آراء المحكمين حيث قامت بعرض الصورة المبدئية للمقياس على (خمسة عشر محكماً) ممن يعملون في مجال علم النفس وأيضاً في المجال الرياضي وبعض التخصصات الأخرى التي لها علاقة بالمجال التربوي والنفسى والرياضى ، هذا وقد تم تعديل فقرات المقياس أكثر من مرة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم .

وفضلاً عن كل ما سبق ومن أجل التأكد من صدق المقياس فقد استخدمت الباحثة طريقة (الاتساق الداخلى) وفي هذه الحالة يعين معامل الارتباط بين نتيجة كل فقرة في الاختبار على حدة مع نتيجة الاختبار بأكمله .

وانتهت الباحثة من هذا إلى أن المقياس صادق طبقاً للصدق الظاهري للمحكمين وطبقاً للاتساق الداخلى ويلاحظ أنه تم استخدام الأسلوبين حتى يمكن إثبات صلاحية هذا المقياس للاستخدام في هذا البحث .

٢ - عينة البحث :

وصف العينة : هذه العينة من طالبات الصف الثالث بكلية التربية الرياضية للبنات بالمهارة وهؤلاء الطالبات من المقيدات في الصف الدراسي ١٩٧٨/٧٧ وهن يمثلن الريف والحضر كما أنهن تعرضن لنفس الخبرات سواء عند التحاقهن بالكلية في الاختبارات الرياضية والطبية وأيضاً من اللاتي تم توزيعهن على الكلية عن طريق مكتب التنسيق وليس عن طريق أسلوب التوزيع الجغرافي وقد بلغ حجم هذه العينة (٢٥٠ طالبة) ويتراوح العمر الزمني لهن بين ٢٣ - ٣٠ سنة بمتوسط حسابي ٢٢ر٥٢٣ وانحراف معياري ١ر٠٠٤ .

كما تم استبعاد الفئات التالية :

(١) الطالبات الوافدات من الدول العربية وذلك لتباين مستوياتهن الاقتصادية والاجتماعية .

- (ب) الطالبات اللاتي لم يستجبن لجميع العبارات .
- (ج) الطالبات اللاتي تعددت مرات غيابهن عن دروس السباحة .
- (د) الطالبات الباقيات للاعادة .
- (هـ) الطالبات اللاتي يمارسن السباحة والمسجلات بالاتحاد المصرى للسباحة وبالفروق الرياضية .

سادسا - تحليل نتائج البحث وتفسيرها :

استخدمت الباحثة الاساليب الاحصائية المناسبة وتم حساب الربيع الاعلى والربيع الادنى اللذين يوضحان الاتجاه العالى والاتجاه المنخفض لدى ممارسة رياضة السباحة أولا : دراسة العلاقة بين الاتجاهات العالية لدى الطالبات ومستوى التحصيل الحركى فى السباحة .

جدول رقم (١)

معامل الارتباط بين الربيع الاعلى للاتجاهات
و درجات التحصيل الحركى لرياضة السباحة

م	البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الارتباط بين الربيع الادنى للاتجاهات ودرجات التحصيل الحركى فى السباحة	٠.٢٠٥	٠.٥

قيمة (ر) دالة احصائية وهذا يعنى أن الارتباط حقيقى ولا يرجع للصدفة أو الخطأ فى العينة ، كما أن الاتجاهات النفسية هنا لها تأثير على سلوك الافراد وهذه تعتبر من أهم نتائج عملية التنشئة والتطبع الاجتماعى كما أن الاتجاهات تعتبر من أهم معالم التنظيم النفسى للفرد فى ذلك الوقت الذى يعتمد فيه تفاعل البشر من خلال قيامهم بالانشطة النفسية المختلفة على ما يسمى بالدافعية والتى تفيد فى تنظيم التابع السلوكى الذى يوجه الفرد الى هدف معين وهذا يتفق مع ما جاء بالفرض الاول حيث أن معامل الارتباط بين الاتجاهات العالية ودرجات التحصيل الحركى لرياضة السباحة دالة احصائية وهذا يحقق الفرض الاول .

ثانيا : دراسة العلاقة بين الاتجاهات المنخفضة لدى الطالبات ومستوى التحصيل الحركى فى السباحة .

جدول رقم (٢)
معامل الارتباط بين الربيع الأدنى للاتجاهات
ودرجات التحصيل الحركى لرياضة السباحة

٢	البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الارتباط بين الربيع الاعلى للاتجاهات ودرجات التحصيل الحركى فى السباحة	٠.٥٠	٠.١

قيمة (ر) دالة احصائية وهذا يعنى ان الارتباط حقيقى ولا يرجع للصدفة أو لخطأ فى العينة ويمكن تفسير ذلك كالتالى :

فلقد تبين مما سبق ان هناك ارتباطا بين الاتجاهات العالية ومستوى التحصيل فى السباحة للطالبات حيث ان الاتجاه العالى يعتبر من اساليب الطالبات على ممارسة رياضة السباحة وتحقيق درجات عالية اى أنهم متفوقون فى السباحة بينما نجد ان اتجاه الطالبات المنخفض يرتبط ايضا بمستوى الدرجات المنخفضة فى التحصيل الحركى للسباحة وهذا يحقق الفرض الثانى .

ثالثا : دراسة الفروق بين الاتجاهات العالية والمنخفضة ولذلك استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق .

٢	البيان	الربيع الاعلى		الربيع الأدنى		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
		٢	١	٢	١			
	الاتجاهات	٣٣,٩٨٤	٤,٣٣٢	٨٤,٣٣١	٦,٣٣١	٤٩,٣٢٣	٢٥,٥٣٢	٠.٠١

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاتجاهات العالية والاتجاهات المنخفضة لرياضة السباحة وهذا الفرق حقيقى وليس راجع للصدفة . ويرجع ذلك الى ان مستوى التحصيل فى رياضة السباحة مرتبط بالاتجاه سواء العالى أو المنخفض وينطبق الربيع الاعلى والاثنى ومدى انحرافه درجات افراد العينة عن المتوسط الحسابى للربيع الاعلى والاثنى واستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق نجد ان هذا الفرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠١ - اى ان هناك فرقا حقيقيا بين الطالبات ذات الاتجاه العالى والاتجاه المنخفض هذا يحقق الفرض الثالث .

رابعاً : دراسة الفروق بين درجات التحصيل الحركي لدى الطالبات ذوات الاتجاهات العالية والمنخفضة ولذلك استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمعرفة دلالة هذه الفروق .

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
وقيمة (ت) ومستوى دلالتها بين درجات التحصيل الحركي
المرتفع والمنخفض

١	البيان	المرتفع		المنخفض		الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة مستوى
		ع	م	ع	م			
١	التحصيل الحركي للسباحة	٢٨,٣٢٩	٢,٢٢٥	٢٨,٣٨١	٢,٢١٢	١٩,٧٥٨	٤٢,٣٩٩	٠.٠٠١

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات التحصيل الحركي العالية والمنخفضة لرياضة السباحة لدى الطالبات وهذا الفرق حقيقي وليس راجع للصدفة .

ويمكن تفسير ذلك بالآتي :

تبين مما سبق أن الاتجاهات العالية ترتبط ارتباطاً قوياً بمستوى التحصيل الحركي وهذا من خلال الارتباط بين الربيع الاعلى ودرجات التحصيل كما نجد أن الارتباط بين الربيع الادنى ودرجات التحصيل أيضاً مرتبطاً وهذا الارتباط قوى ويتفق مع الاتجاه نحو هذه الرياضة من حيث الارتفاع أو الانخفاض .

وهذا يحقق الفرض الرابع .

سابعاً : تطبيقات عملية تربوية :

أوضحت الباحثة من خلال هذه الدراسة :

١ — كلما زاد اتجاه الطالبات نحو تعلم رياضة السباحة كلما زاد مستواه من حيث التحصيل .

٢ — كلما انخفض اتجاه الطالبات نحو تعلم رياضة السباحة كلما انخفض مستواه من حيث التحصيل .

٣ - ضرورة الاهتمام بإجراء مثل هذه الدراسة على عينات أكبر من الطالبات حتى يمكن تقنين المقياس بصورة يمكن معها استخدامه على نطاق أوسع .

٤ - ضرورة الاهتمام بتدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات حتى يكون ذلك واقع لهن من أجل الإقبال على تعلم مهارات رياضة السباحة .

٥ - ضرورة العمل على زيادة اهتمام المدرسين والمدربين بمعرفة الاتجاهات لدى الطلاب والطالبات لتوجيههم الوجهة السليمة للاستفادة من التعليم .

هذا وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الهامة في مجال الاتجاهات التربوية بصفة عامة ومجال رياضة السباحة بصفة خاصة ، إذ تعتبر واحدة من الدراسات التي تزيد من رصيفنا في الأبحاث التربوية والنفسية في مجال رياضة السباحة وخاصة بالنسبة للطالبات اللاتي يدرسن رياضة السباحة داخل مناهج الدراسة في كليات ومعاهد التربية الرياضية الى جانب الفتيات اللاتي يمارسن رياضة السباحة على مستوى البطولة .

مدى ملائمة مناهج الهندسة

في المرحلة الابتدائية

مع النمو التكنولوجي للمفاهيم الهندسية

(دراسة تحليلية في ضوء نتائج أبحاث بياجيه)

الدكتورة : معصومة كاظم
كلية البنات — جامعة عين شمس

موضوع هذا البحث هو الحاجة الى تغيير المسار الذي تسير فيه مناهج الهندسة في المراحل الاولى من التعليم العام . وفي هذا الصدد نعرض في بحثنا هذا دراسة للمشكلات الآتية : —

- ١ — أنواع الهندسات التي تحتل مناهجنا الحالية في المرحلة الابتدائية والاسس التي بنى عليها اختيار تلك الهندسات .
- ٢ — نتائج أبحاث بياجيه عن نحو مفهوم الفراغ عند الطفل .
- ٣ — التوبولوجي وبعض المفاهيم الهندسية المتضمنة فيه .
- ٤ — بعض العلاقات التوبولوجية ومدى نموها عند الاطفال .
- ٥ — المراحل العمرية التي يستوعب فيها الطفل بعض المفاهيم الهندسية .
- ٦ — الحاجة الى تطوير مناهج الهندسة في المرحلة الابتدائية في مدارسنا .

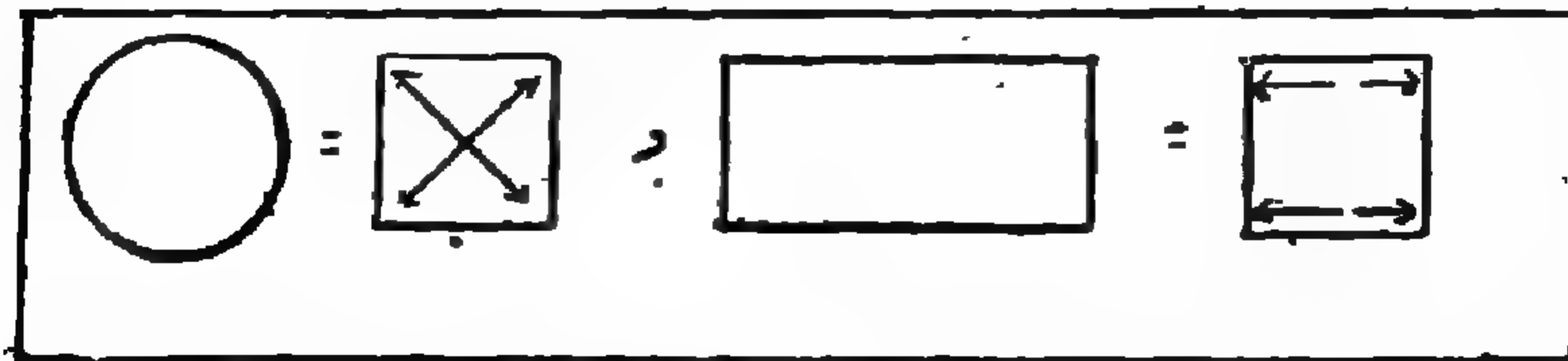
وسنبتدىء في هذا البحث بتعريف علم الهندسة . فالهندسة فرع من فروع الرياضيات يختص بالموقع في الفراغ . وتوجد انواع كثيرة من الهندسات ولكن الهندسات التي لها علاقة قريبة بخبرات الاطفال هي التوبولوجي والهندسة الاقليدية والهندسة الاسقاطية والتوبولوجي فرع من فروع الرياضيات يختص بالجسم كشيء في حد ذاته وبالعلاقات الموجودة بين عناصر او اجزاء هذا الجسم . اما الهندسة الاقليدية فتختص بالعلاقات بين الاجسام او الاشكال المختلفة في الفراغ . اما الهندسة الاسقاطية فتختص بالمنظر الخاص بالشكل او الجسم كما تراه العين اى المظهر الخاص بالجسم من مواقع

مختلفة أو وجهات النظر المختلفة كما تشتمل الهندسة الاسقاطية على كيفية رؤية شكل ما اذا اسقط على آخر .

وقد جرت العادة عند تدريس الهندسة لاطفالنا ان نبتدىء بهندسة اقليدس ، أقدم الهندسات اكتشافا ، فيدرس طفل المدرسة الابتدائية الهندسة عن طريق بعض الأنشطة مثل توصيل نقط والتعرف على بعض الاشكال ودراستها وتسمية بعض الاشكال الناتجة مثل المثلثات والمربعات والمستطيلات وكذلك رسم بعض الاشكال الهندسية وهذا ما يطلق عليه بالهندسة العملية اما في المرحلة الثانوية فيدرس التلاميذ الاشكال دراسة مستفيضة وأمثلة هذه الاشكال ، اجزاء المستقيمت والمثلثات والمربعات والاشكال الرباعية بوجه عام . والدوائر . وهذا الترتيب هو نفسه التطور التاريخي للهندسة . وهذا النوع هو نفس النوع الذى كان يدرس فى عصر الاغريق منذ الفى عام .

والهندسة الاقليدية تختص بالعلاقات بين الاشكال الهندسية الجاسئة المختلفة فى الفراغ من حيث الطول أو الارتفاع أو المسافة أو الحجم أو التوازي أو التعامد أو التطابق أو التشابه والاشكال فى هندسة اقليدس توصف بأنها جاسئة غير مرنة فمثلا أضلاع المثلث لا تتنى ولا تمد . واذا أردنا مقارنة هذا المثلث بمثلث آخر فلا بد من تحريكه لعمل المقارنة . ولكن حجمه وشكله يبقى كما هو .

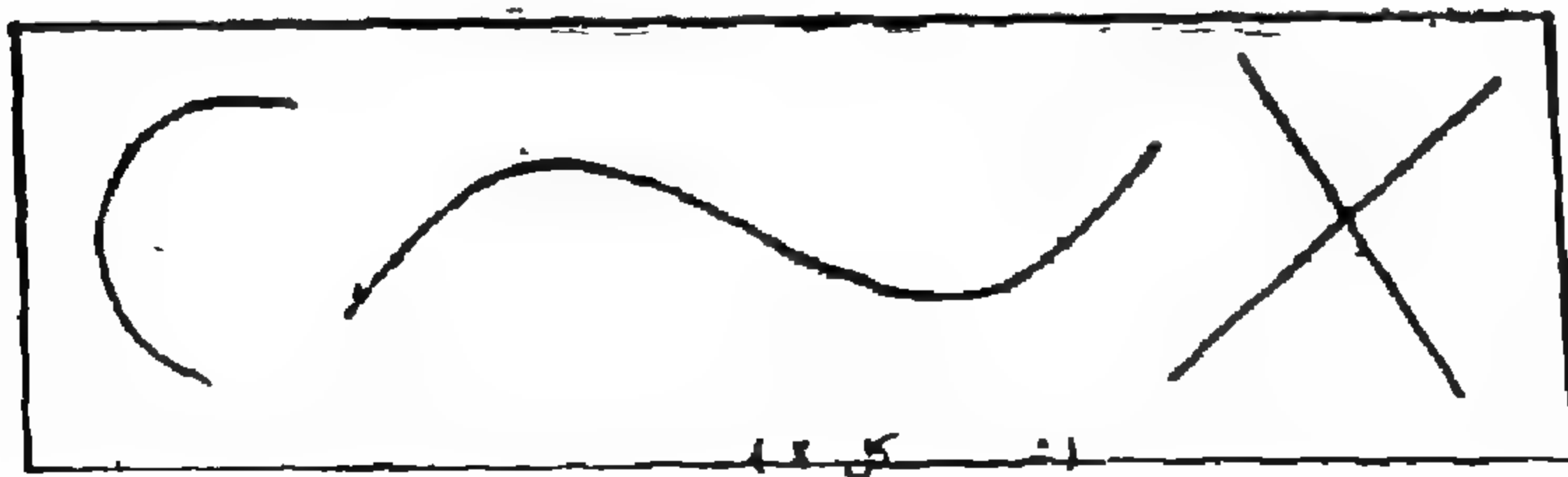
وهذا الاتجاه فى تدريس الهندسة مبنى على افتراض أن أول مفهوم للفراغ عند الطفل هو الفراغ الاقليدى . ولكن جين بياجيه قام بعده أبحاث سيكولوجية ، كان من نتائجها مخالفة هذا الفرض واكتشاف أن أول مفهوم للفراغ عند الطفل يكون الفراغ التوبولوجى وتعتبر التوبولوجى فرعا من فروع الرياضيات الجديدة نسبيا التى ظهرت فى القرن التاسع عشر . وفى التوبولوجى لا تعتبر الاشكال ثابتة بل قابلة للتحويل فى الشكل فيمكن أن تمتد *squeezed* وأن تضغط *stretched* وبذلك تتغير وتتحوّل الى اشكال أخرى مختلفة . لذلك يطلق على التوبولوجى اسم « هندسة المطاط » فمثلا الاشكال المغلقة مثل المربعات والدوائر والمثلثات تعتبر متكافئة توبولوجيا لانه يمكن تحويلها من شكل لآخر بالمد أو الضغط فمثلا يمكن مد المربع الى مستطيل أو الى دائرة (شكل ١)



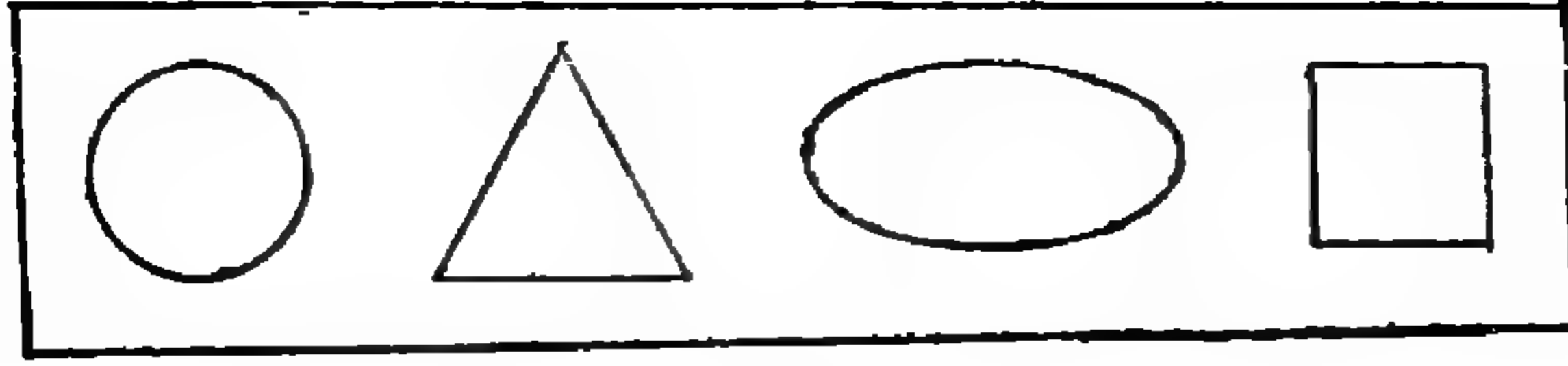
(شكل ١)

الانطباعات الاولى للطفل عن الفراغ :

يرى بياجيه (١) نتيجة للأبحاث التي قام بها أن أول انطباع للطفل عن الفراغ أو العالم الذي يعيش فيه يكون انطباعا مهوشا غير منظم فالاشكال تجيء وتذهب أمامه مثل لوحة متحركة . فإذا أمسك زجاجة اللبن يمسكها بشدة ولكنه لا يعرف كيف يحركها حتى يضع المكان المناسب منها في فمه . وإذا حاول أن يمسك شيئا ، لا يجد هذا الشيء في المكان الذي يضع يديه فيه . وتكون تحركاته عشوائية . وينمو الطفل وباكتشاف ما حوله تبتدىء الأشياء تتضح وتأخذ شكلها ومكانها بالنسبة له ، فمثلا يرى الباب إذا فتح ، ويراه منفصلا عن الحائط . كما يرى وجه أمه يقترب منه ويتغير في مظهره كلما أصبح قريبا منه وبذلك يتبينه أكثر من ذي قبل . كما يستطيع أن يرى الخرز واللعب المختلفة على فراشه كأشكال منفصلة عن الفراش ويبتدىء في اللعب بها . فالشكل بالنسبة للطفل ليس جاسئا والاشكال التي يراها دائما متغيرة فالباب يتغير شكله إذا فتح أو تظهر أمه مختلفة كلما تحركت قريبة منه . فوجهها (بالنسبة له) يتغير في الشكل كلما التفتت الى اليمين أو الى اليسار أو الى أعلى أو الى أسفل . وكلما تحركت بعيدا أو قريبا مع أننا نعلم جميعا أن وجه أمه الحقيقي ثابت لا يتغير ويمكن وصفه بأنه على شكل دائرة أو قطع ناقص في هندسة اقليدس . ولكن الطفل لا يراه كشكل جاسيء وإنما يراه على صورة أشكال مختلفة . كما أن الطفل إذا رأى مثلثا لأول مرة فهو لا يراه كما يراه البالغ فطفل الثلاث سنوات مثلا إذا طلب منه رسم صورة لمربع أو مثلث فربما رسم دائرة ، وهذا صواب من وجهة نظر التوبولوجى أى صحيح توبولوجيا . ولكن هذا ليس صوابا في الفراغ الاقليدى . لأن المثلث له شكل مميز في الهندسة الاقليدية ولكنه ليس كذلك في التوبولوجى . ومع أن الطفل في سن الثالثة لا يستطيع عادة التمييز بين المربع والمثلث إلا أنه يستطيع التمييز بين الاشكال المفتوحة والاشكال المغلقة وعلى ذلك فهو يرسم المثلث أو المربع كمنحنى مغلق بسيط مثل الدائرة . (والشكل ٢) يوضح بعض الاشكال المفتوحة . كما يوضح (شكل ٣) بعض الاشكال المغلقة .



(1) Jean Piaget and Barel Inhelder, The Child's conception of space, " London Routledge and Kegan Paul, 1963, P. 433.



(شكل ٣)

والاشكال المفتوحة والمغلقة ليست متكافئة توبولوجيا ، ولكن خواص الانفتاح والانغلاق خواص توبولوجية . والطفل يلاحظ هذا الفرق ويعرفه ، فالشد أو الضغط (وليس القطع) لا تحول الشكل المفتوح الى شكل مغلق . والطفل يميز بينها قبل أن يستطيع أن يفرق بين المنحنيات الاقليدية المغلقة البسيطة المختلفة مثل المثلثات والمربعات وغيرها . وحيث أن الطفل يشعر بهذه العلاقات التوبولوجية قبل أن يشعر بالعلاقات الاقليدية مثل التطابق مثلا (نفس الشكل والحجم) لذلك يكون غير قادر على فهم فكرة التطابق . ومع ان المثلث والمربع لا ينطبقان ولكن الطفل في سن الثالثة لا يستطيع أن يرى هذا الفرق في العلاقات الاقليدية . وقد لخص بياجيه هذه الفكرة بقوله (١) « لا يستطيع الطفل أن يكون أفكارا عن الهندسة الاقليدية ولا الهندسة الاسقاطية الا بعد أن يتمكن من العلاقات التوبولوجية بوقت كاف » . كما ذكر بياجيه في نفس الصفحة من نفس المقال « من العجيب أن هذا الترتيب السيكولوجي (للنمو) اقرب ما يكون لترتيب الهندسة الحديثة ذات التركيب الاستنباطي أو المبني على المسلمات أكثر من التنظيم التاريخي لاكتشاف الهندسة وهذا يعطى مثالا آخر على قرابة التركيب السيكولوجي والتركيب المنطقي للعلم نفسه !! »

وفيما يلي سنتكلم بشيء من التفصيل عن علم التوبولوجي .

التوبولوجي :

أول من كتب في التوبولوجي واعترف به كفرع من فروع الهندسة كان الرياضي الألماني ليستنج Listing عام ١٨٤٧ ولكن يرجع اكتشاف هذا العلم لبعض الاكتشافات التي اكتشفها ديكارت سنة ١٦٤٠ وأويلر Euler سنة ١٧٥٢ فكلاهما لاحظ علاقة أساسية بين رؤوس وجوانب وأوجه كثير السطوح البسيط وقد عبر أويلر عن هذه الحقيقة الهندسية الهامة بالقانون الشهير الآتي :

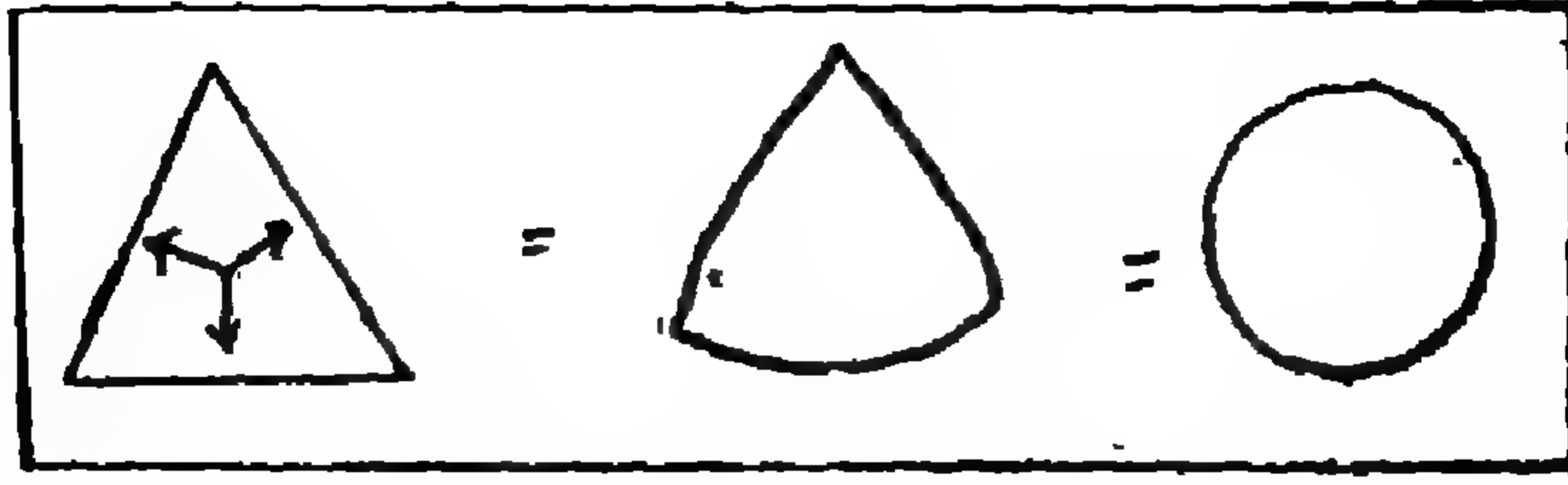
$$V - E + F = 2$$

حيث تمثل عدد الرؤوس ، عدد الجوانب

(1) Jean Piaget, How Children form Mathematical concepts, Scientific American, Nov. 1953 .

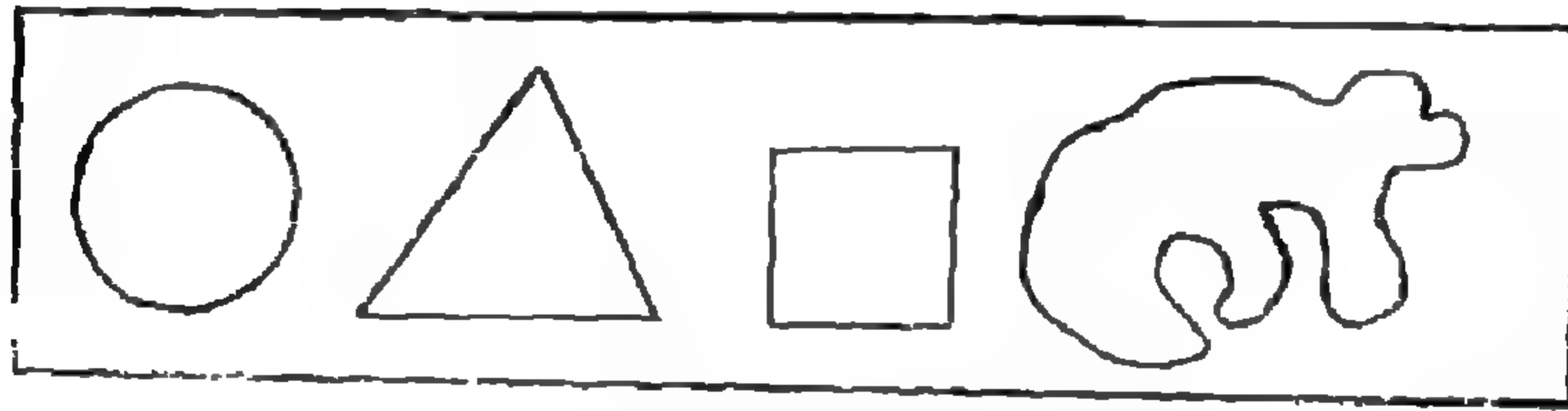
عدد الواجهه . كما استطاع اويلر ان يحل مسألة كوبرى كونجسبيرج الشهيرة في تاريخ الرياضيات وكتب الحل في مذكرة تعتبر احسدى دعائم علم التوبولوجى ولكننا لن نتعرض لهذه المسألة الآن فهى خارج نطاق بحثنا ويمكن لمن يريد الاستزاد ، ان يجدها في اى مرجع من مراجع تاريخ الرياضيات .

ويعتبر التوبولوجى فرعاً من فروع الرياضيات يتعامل مع الخطوط والنقط والاشكال كما يتعامل مع خواص الموقع التى لا تتأثر بالتغيرات في الحجم أو في الشكل ، فيتناول الخواص الهندسية الاساسية التى لا تتأثر اذا شددنا أو ضفطنا أو لوينا Twist الشكل . وفي التوبولوجى تدرس الاشكال الخطية والسطوح والمجسمات وغير ذلك من الاشكال غير المنتظمة والعقد Knots وأعمال الشبك networks والمخرائط maps ويطلق على التوبولوجى اسم علم تحليل الموقع أو هندسة الموقع لانه يختص بالعلاقات التى تعتمد على الموقع فقط وتبحث في خواص الموقع . وبينما نجد ان الهندسات الاخرى مثل الهندسة الاقليدية والزوايا (يطلق عليها هندسات مترية) نجد ان التوبولوجى لا يأخذ القياس في الاعتبار ولا يتضمن الكم ويظهر التوبولوجى كأنه مادة غريبة فهو يبحث في أشكال غير معتادة ولكن التوبولوجى ليس بأغرب من العالم الطبيعى الذى نعيش فيه ، عالم مصنوع بكامله من تفتيلات كهربية غير منتظمة في فراغ منحنى يحتاج طبعا الى رياضيات غير اعتيادية أو مألوفة . فالهندسة الاقليدية مع انها ذات مظهر معتاد الا انها غريبة بالنسبة لهذا العالم ، فهى تهتم بأشياء وأشكال مثالية مصطنعة فالاشكال جاسئة تماماً والاجسام لا تعاني اى تغيير اذا تحركت ولكن على عكس الهندسة الاقليدية فان التوبولوجى يبدأ بافتراض انه لا توجد اشياء جاسئة وان كل شكل في العالم غير مثالى . ويسمى العمل الرياضى لفظ تحويل transformation ليصف التغير في الموضع position وفي الحجم أو الشكل . ولفظ الغير يتغير invariant ليصف الخواص التى لا تتأثر بهذه التغيرات فمثلاً في الهندسة المترية العادية نكون الخواص غير متغيرة تحت تحويلات الحركة فالحركة في هذه الهندسة ليس لها اى تأثير على تغيير الشكل ، فالقلم يحتفظ بأبعاده أثناء تحركه أثناء الكتابة على الورقة وتحريكنا لصفحات الكتاب لا يحدث فيه انكماش أو امتداد . وفي التوبولوجى يكون الاهتمام بدراسة الخواص الهندسية الثابتة (الغير متغيرة) تحت التحويلات المغيرة للشكل . فاذا شد المثلث مثلاً وتحول الى دائرة فان علم التوبولوجى يبحث في الخواص الهندسية التى تبقى ولا تتغير اى التى يحتفظ بها الشكل الجديد (الدائرة هنا) بعد التحويل كما يمكن ضغط الدائرة لتتحول الى قطع ناقص أو مثلث أو مربع أو غير ذلك من الاشكال الاخرى والتى تعتبر متكافئة توبولوجياً (شكل ٤) .



(شكل ٤)

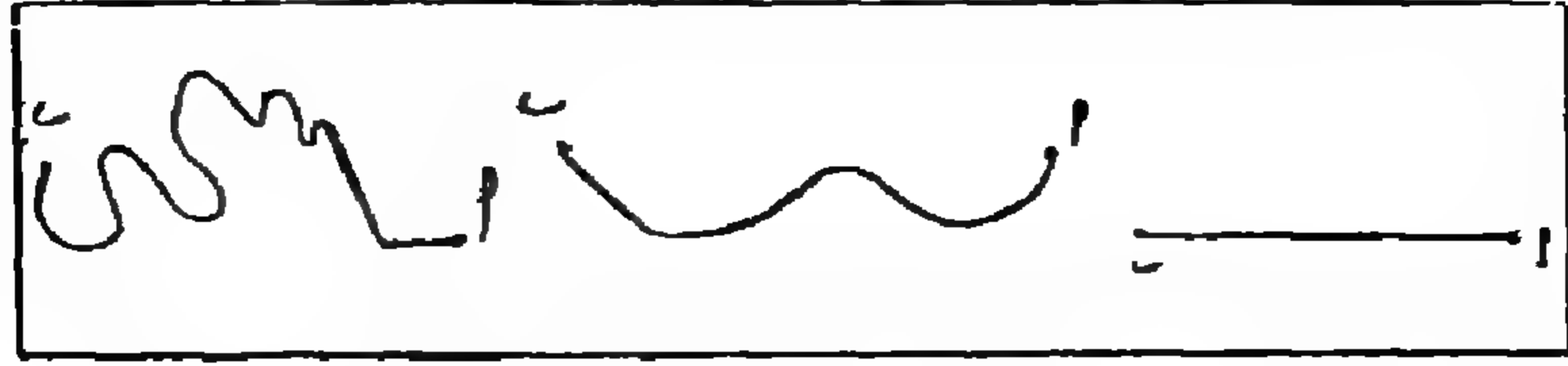
وتسمى مثل هذه الاشكال منحنيات مغلقة بسيطة ونعنى بمنحنى مغلق بسيط أى مسار يبتدىء وينتهى من نفس النقطة بحيث لا تمس أى نقطة أخرى مرتين فمثلا اذا رسمنا دائرة على لوح من المطاط وبداخل الدائرة نقطة ، فمهما شددنا اللوح تبقى النقطة دائما داخل الدائرة واذا احضرنا قطعة دوپار او قطعة مطاط rubber على شكل دائرة ثم غيرنا شكلها بالضغط او الشد الى اشكال أخرى عديدة مثل المثلث او المربع او المستطيل تكون كل هذه الاشياء جميعا متكافئة توبولوجيا فالاشكال الاتية (شكل ٥) متكافئة توبولوجيا وتسمى منحنيات مغلقة بسيطة كما ذكرنا من قبل .



(شكل ٥)

ولكن شكلا على هيئة ∞ ليس متكافئا توبولوجيا مع الدائرة ، فلا بد من قطعه عند نقطة التقاطع او يفصل عندها حتى يمكن تحويله الى دائرة كذلك أى شكل فى الثلاثة ابعاد مثل المكعب يعتبر متكافئا توبولوجيا للكرة . فيمكن لمكعب من الصلصال مثلا تشكيكه الى كرة بالضغط عليه . فعلم التوبولوجى لا يفرق بين الاشكال مثل الدوائر والمربعات ولا بين المكعبات والاشكال الكروية ولكنه يفرق بين الكرة والحلقة torus فلا يمكن تحويل الكرة الى حلقة وكذلك فالكرة والحلقة ليسا متكافئان توبولوجيا . وفكرة ثبات او حفظ conservation الطول او الاتجاه يمثل تمييزا هاما بين الهندسة الاقليدية والتوبولوجى ففى هندسة اقليدس نجد ان طول أى جزء من مستقيم معلوم ثابت كذلك ثبات اتجاه المستقيم من قواعد هذه الهندسة . ولكن العكس صحيح فى التوبولوجى فالقياس والطول لا معنى لهما فالخط اب مثلا الذى طوله ٣ سم يمكن جعله ٥ سم وذلك بالشد كما يمكن تغيير المستقيم الى منحنى . ولكن مهما شددنا او ثنينا فان المسار من ا الى ب يبقى مسارا من

١ الى ب كذلك مهما شددنا أو لوينا الخط ١ الى ب فلا يوجد ثقب في الخط ويسمى الخط أب أو المسار أب في التوبولوجي بالمنحنى أب (شكل ٦) .



(شكل ٦)

وعلى ذلك فيمكن النظر الى الجزء من المستقيم كمستقيم مشدود أو يمكن تطويله أو ضغطه من غير تشقق أو تمزق دون تأثير على العلاقات التوبولوجية كما تعتبر كل أجزاء المستقيمت متكافئة توبولوجيا وكذلك لا تتأثر العلاقات التوبولوجية اذا كان الخط مستقيم أو متموج .

العلاقات التوبولوجية :

يوجد عدد من العلاقات التي يمكن وصفها بأنها توبولوجية وهي :

Proximity or nearby - ness	١ — علاقة القرب أو الجوار
Separation	٢ — علاقة الانفصال
Order	٣ — علاقة الترتيب
Enclosure or surrounding	٤ — علاقة الاحاطة

١ — علاقة الجوار :

وهي أول وأبسط العلاقات التوبولوجية الفراغية ويمكن فهمها بواسطة الادراك الحسى . وهذه العلاقة هامة جدا بالنسبة للطفل وكلما كان الطفل صغيرا كلما زادت أهميتها . فالطفل يميز الأشياء بدلالة ما هو قريب منه وما هو بعيد عنه . ونجده عندما يرسم وجهها مثلا فهو يراعى هذه العلاقة بأن يضع العينين بقرب الأنف وان لم يراع الاطوال أو المسافات . وعلاقة الجوار هذه هي أساس اكتشاف الطفل للفراغ الذى حوله .

٢ — علاقة الانفصال :

وهذه العلاقة تلى علاقة الجوار في البساطة فكلما كبر الطفل استطاع أن يفصل أو يميز شيئا عن شيء آخر . أو اجزاء شيء ما عن بعض فمثلا يرى الباب منفصلا عن الحائط ويرى اللعبة منفصلة عن فراشه . وعند رسمه لوجه ما مثلا يفصل الأنف عن الفم عن العينين كما يستطيع أن يرسم شكلا داخل شكل آخر فمثلا يستطيع أن يرسم دائرة داخل أخرى متماسة أو غير متماسة . وبذلك نرى انه يدرك اذا كانت الدوائر منفصلة أم لا .

٣ - علاقة الترتيب :

وهي ثالث علاقة توبولوجية فراغية . مثال ذلك ترتيب الخرز مثلا على فراشه أو ترتيب الاحداث الممتعة الآتية : الباب يفتح - يضاء النور - يظهر شكل - اذن حان وقت الغذاء . ولدراسة مفاهيم الطفل عن الترتيب أو التسلسل وضع بياجيه بعض الخرز الكبير مختلف الالوان في قضيب وأعطى الاطفال مجموعة أخرى من الخرز من نفس النوع وطلب منهم وضع الخرز الذي عندهم في قضيب آخر بنفس الترتيب وقبل البدء في التجربة اختبر الاطفال لمعرفة مدى معرفتهم وتمييزهم للالوان المختلفة وقد وجد بياجيه ان الاطفال في سن الثانية والثالثة لم يفهموا ما يقصد من السؤال . أما الاطفال في سن الرابعة والخامسة فقد فهموا فكرة الترتيب عندما كان النموذج امامهم مباشرة بحيث يستطيعون التطلع اليه دائما ولكن اذا لم يوضع نموذج القضيب بجانب قضبانهم أو اذا ثنى القضيب على شكل دائرة فأطفال هذا السن لا يمكنهم ان يعملوا صورة أخرى من النموذج . كذلك وجد بياجيه ان الطفل في هذه السن لا يستطيع وضع الخرز على القضيب في ترتيب عكسي الاتجاه، وهذا يفسر بأن الطفل لم يصل بعد الى مستوى التفكير العكسي *reversibility of thought* وعدم الكفاية أو الصعوبة في تنسيق علاقات الترتيب أفقيا من اليمين الى اليسار أو من اليسار الى اليمين أو في علاقات الترتيب الرأسى من فوق الى تحت ومن تحت الى فوق أو الترتيب الدورى تتضمن صعوبات اساسية في التنسيق الحركى . وقد استنتج بياجيه بأن النشاط الحركى على صورة حركات مهارية (تجربة الخرز والقضبان) حيوى في نمو الفكر الحدسى *Intuitive thought* والتركيب العقلى للفراغ . ومن وجهة النظر الرياضية فان فكرة اليسار واليمين (البعد الافقى) أو فوق وتحت (البعد الرأسى) يتضمن نظام احداثى نعرفه جميعا في الرسم البيانى في الجبر أو الهندسة التحليلية . ومن المعروف ان هذه الهندسة الخاصة بالابعاد بين النقط المعلومة في الفراغ هي رياضيات الفراغ الاقليدى .

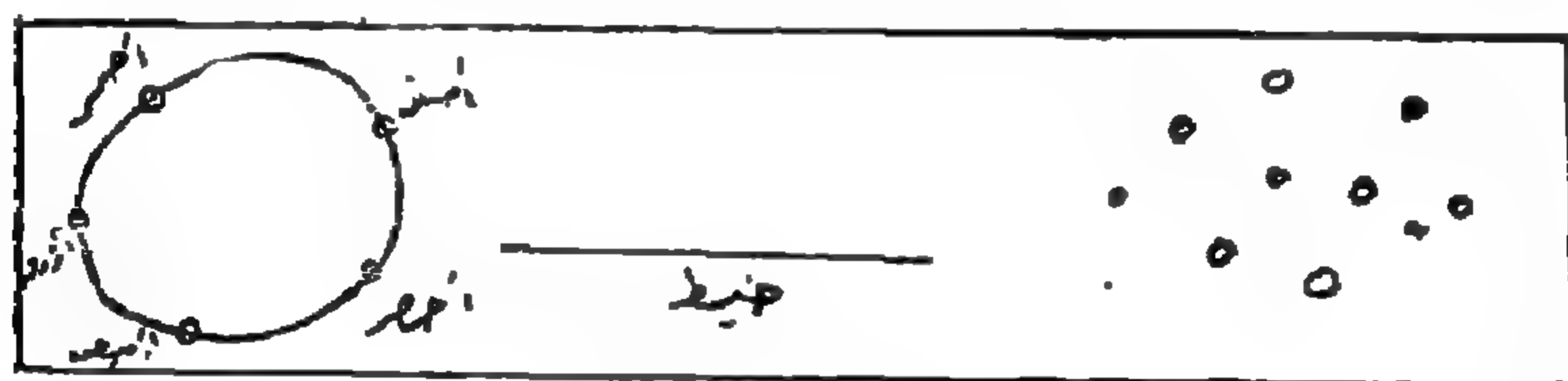
في حوالى سن السادسة والسابعة يصل الاطفال الى حل مشاكلهم الخاصة بالترتيب فاذا شاهدوا نموذجا استطاعوا تقليده واعادة بنائه في اى ترتيب من اليسار الى اليمين أو من اليمين الى اليسار أو على شكل دائرى . ففي هذه السن يفهم الاطفال التفكير العكسى وهذه صفة من صفات النشاط العقلى بالمقارنة الى النشاط الحسى حركى فقط .

وقد قام بياجيه بتجربة أخرى فوضعت ملابس دمية الطفل على حبل غسيل مراعى ترتيب اللون . وطلب من الاطفال سن ستة أو سبعة عمل نسخة من حبل الغسيل والملابس الموضوعة عليه مع مراعاة ترتيب الالوان واعطاهم ورق قص ولزق ملون . ثم طلب منهم ان يضيفوا الملابس بعكس.

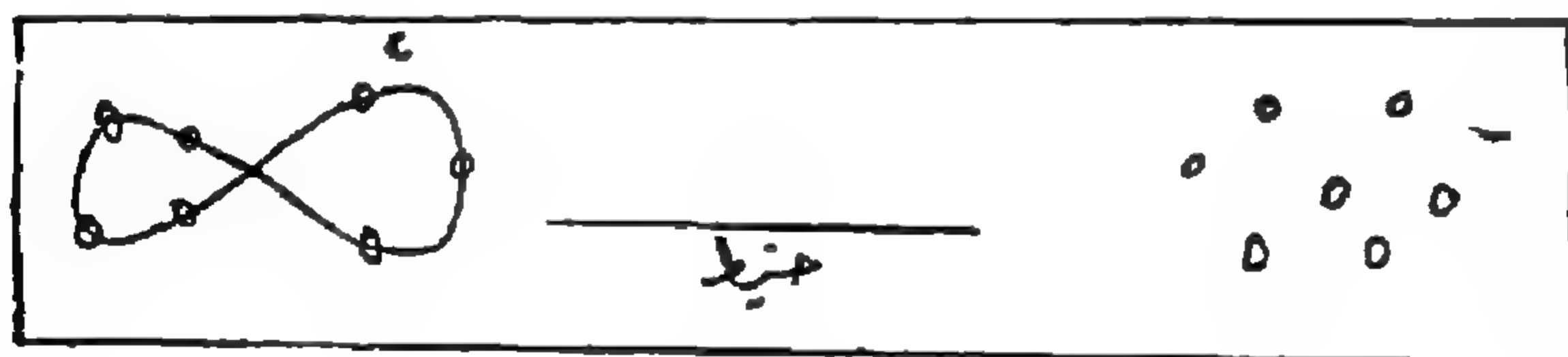
الترتيب الاصلى الذى امامهم وذلك ابتداء من آخر قطعة لمعرفة مدى استطاعة الطفل فى هذه السن من عكس الترتيب . ثم سأل الاطفال عما يكون عليه شكل الملابس على الحبل اذا رتبت الملابس ثانياً بعكس الترتيب الذى قاموا به اولاً . فوجد بياجيه ان الاطفال فى هذه السن يجيبون بأن الترتيب يكون مثل الترتيب الاصلى . ويمكن اعطاء الاطفال عدة تجارب اخرى وذلك بالسؤال عن لون قطعة الملابس التى فى آخر الحبل او فى وسطه او اوله اذا وضع الحبل رأسياً .

كما اعطى بياجيه طوقاً على شكل دائرة وبه بعض الخرز الملون وطلب من الطفل معرفة عما يكون شكلها اذا وضعت على شكل مستقيم ولذلك يعطى خيطاً وبعض الخرز ليبين ما يكون عليه الطوق اذا فرد (شكل ٧) .

وفى تجربة اخرى قام بها بياجيه وهى اعطاء الاطفال بعض الخرز موضوعاً فى خيط على شكل ∞ فقد وجد بياجيه ان الطفل ينخدع اولاً بالتواء الشكل ثم يراجع نسخته على الخيط المستقيم وذلك بفرد الشكل الاصلى الذى كان على شكل ∞ ومقارنتها بنسخته (شكل ٨) .



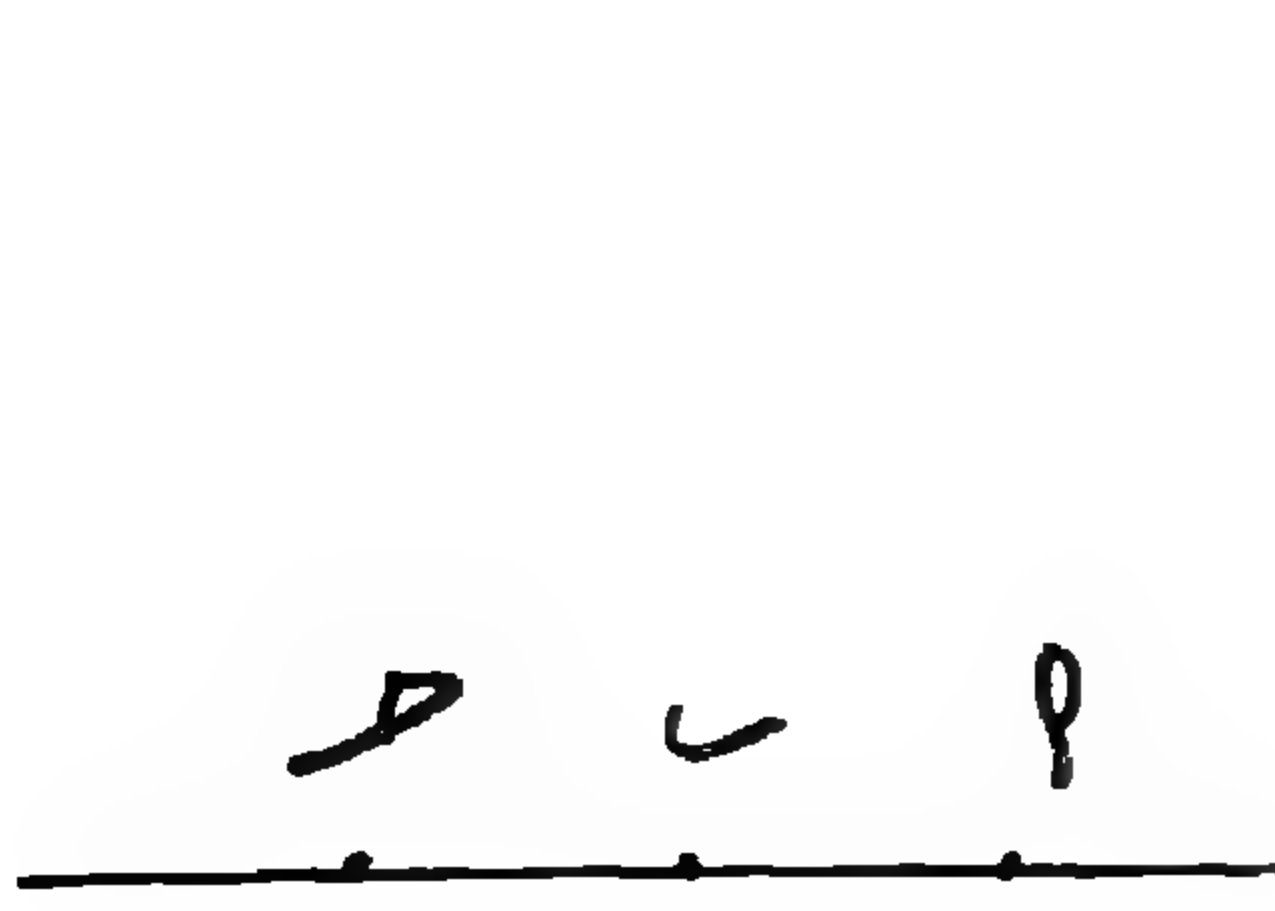
(شكل ٧)



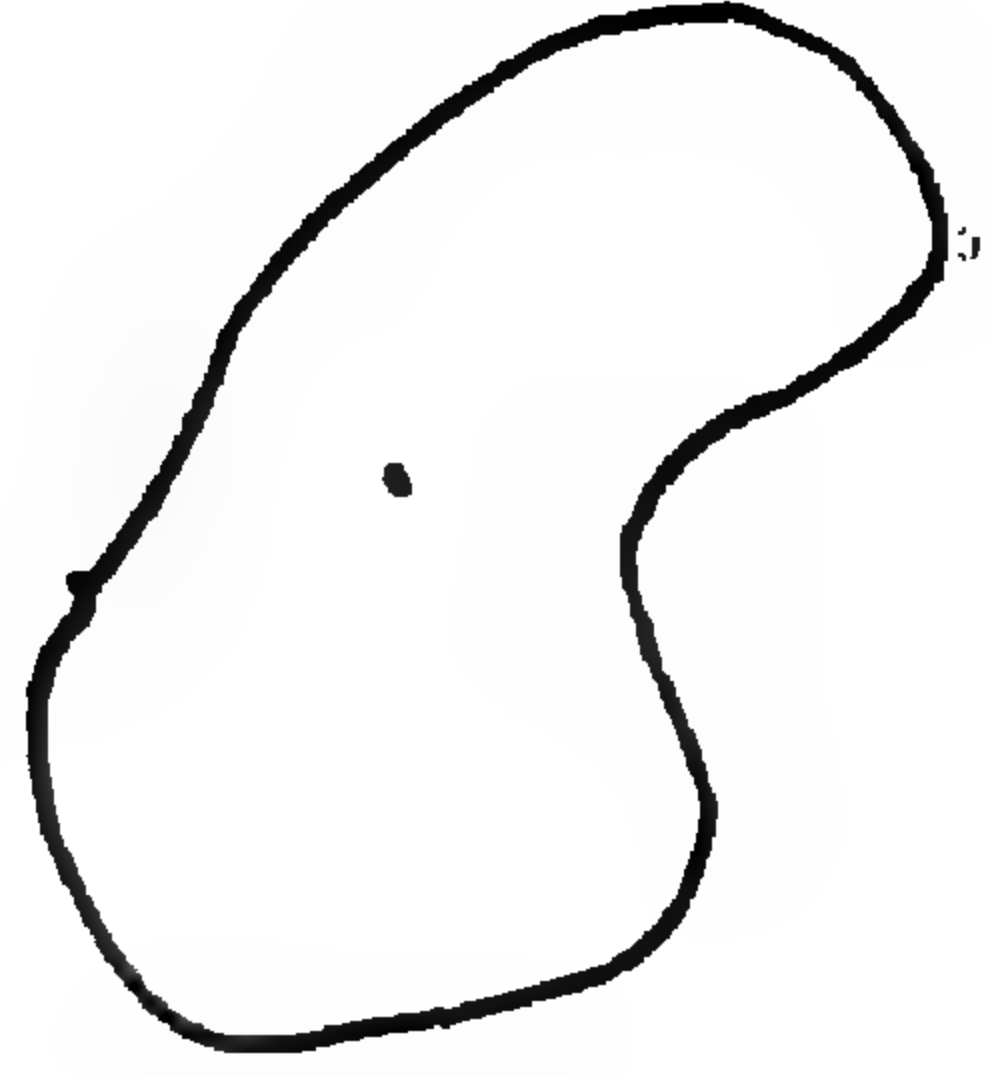
(شكل ٨)

٤ - علاقة الاحاطة : -

وهى رابع علاقة توبولوجية فراغية . فمثلاً اذا كانت النقط ا ، ب ، ج ، د على جزء من خيط ما فان ب تقع بين ا ، ج اى ان علاقة ب الى ا ، ج هى علاقة « بين » فاذا اخذنا بعداً واحداً وليكن الافقى فنستطيع ان نقول ان ب محاطة بالنقطتين ا ، ج ، والعلاقة « بين » هى حالة خاصة من علاقة الاحاطة (شكل ٩) كذلك اذا وقعت نقطة داخل شكل مغلق فان النقطة تكون محاطة بالشكل (شكل ١٠) .



(شكل ١٠)



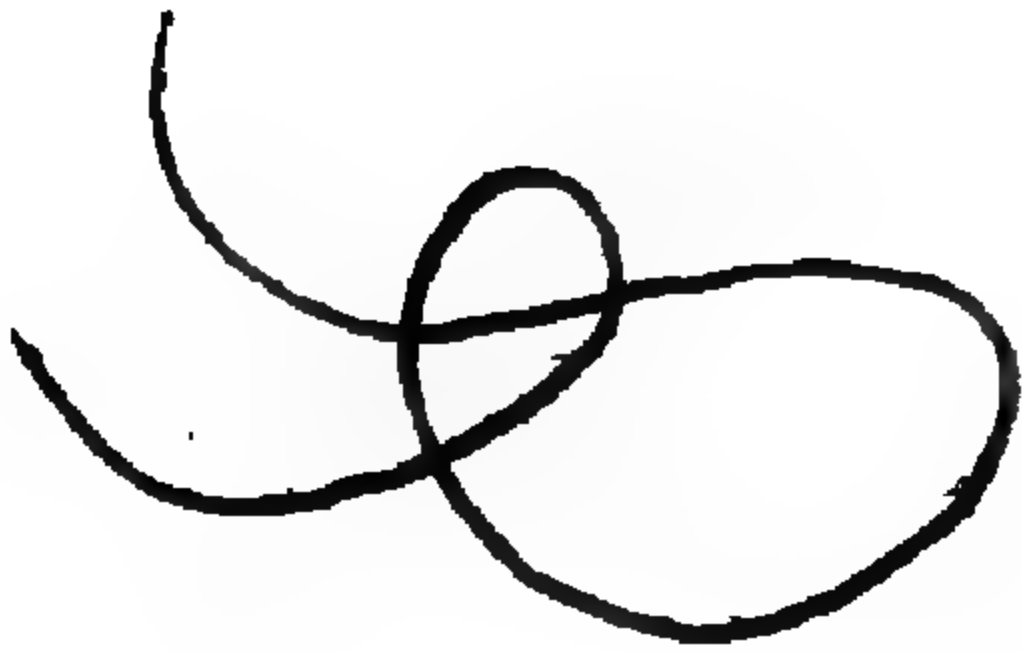
(شكل ٩)

وعلاقة الاحاطة في هذه الحالة تتضمن شكلا ذا بعدين . أما اذا اخذنا مثال بذرة داخل برتقالة مثلا ، تكون العلاقة في هذه الحالة علاقة احاطة في الثلاثة ابعاد . ومن وجهة النظر التوبولوجية فان البرتقالة اذا ضغطت فان شكلها يتغير وربما تتحرك البذرة ولكن العلاقة التوبولوجية وهي احاطة البرتقالة بالبذرة لا تتغير .

وتوجد امثلة طبيعية اخرى لعلاقة الاحاطة مثل احاطة الوجه للانف واحاطة العينين والفم بالانف . وكذلك نجد ان النافذة محاطة بالحائط ونتيجة اباحث بياجيه ان الطفل يلاحظ الاحاطة بين دائرتين فيستطيع رسم دائرة داخل او تحيط باخرى .

العقد Knots

يتضمن علم التوبولوجي دراسة نظرية العقد فيمكن دراسة العلاقات التوبولوجية باستعمال قطعة من الخيط وعمل عقد بسيطة ، فعلاقة الاحاطة يمكن دراستها في عقدة خية بسيطة simple loop knot اذا كانت الخية على الخيط ومر احد طرفي الخيط خلال الخية فوجدت علاقة احاطة . وبدون علاقة الاحاطة هذه لا توجد عقدة (شكل ١١) .



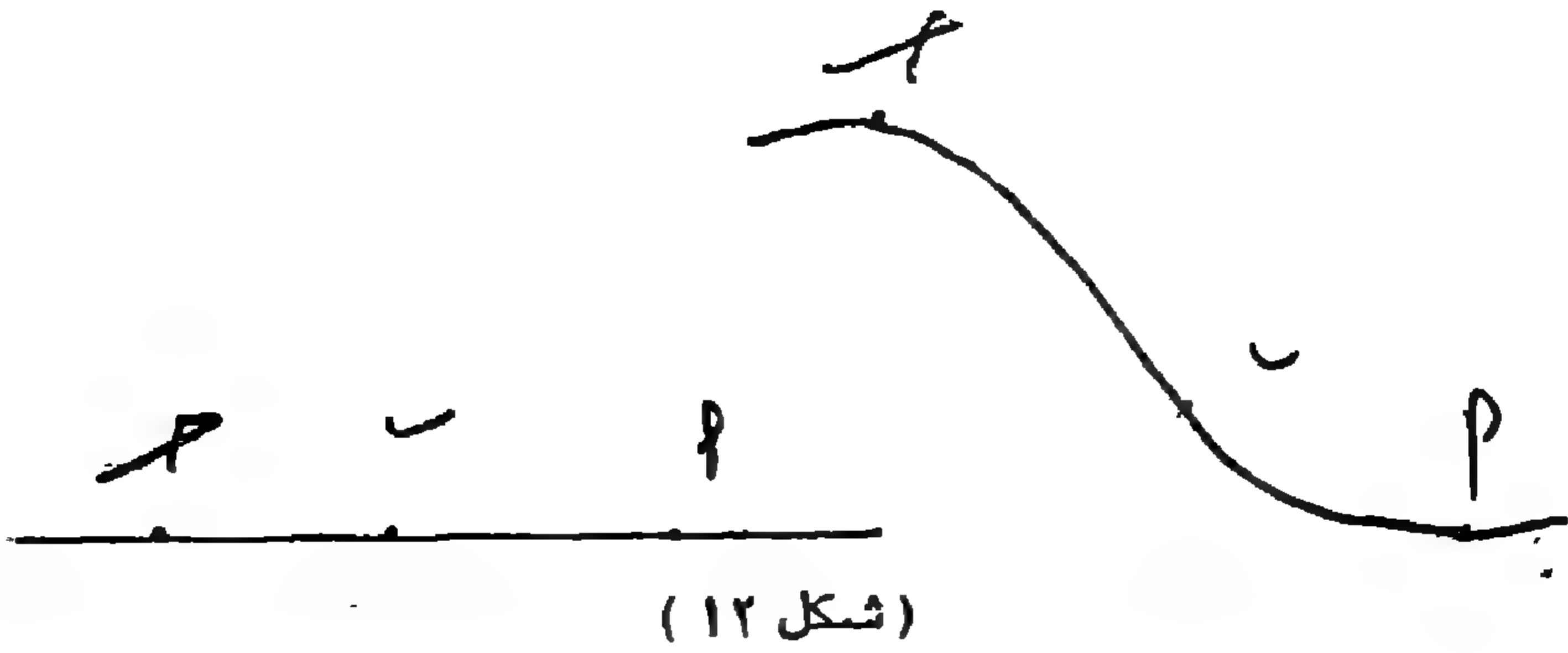
(شكل ١١)

ولدراسة فهم الاطفال لعلاقة الاحاطة وقدرتهم على عقد عقدة استعمل بياجيه قطعة من الخيط وطلب من بعض الاطفال أن يعتقدوا عقدة فاذا لم يستطيعوا تعمل عقدة امامهم ويطلب منهم القيام بنفس العملية . فاذا لم يوفقوا يعطون قطعة من الخيط نصفها احمر والنصف الآخر ازرق ويشرح لهم العملية كأن يقول لهم « الطرف الاحمر يأتى من تحت ثم الى اعلى ثم الى الداخل » وقد وجد بياجيه أن الاطفال حتى سن ٤ سنوات لا يستطيعون ربط عقدة حتى ولو عقدت امامهم ففكرة الخية وادخال طرف الخيط فيها لم يستطع الاطفال اتقانها في هذه السن .

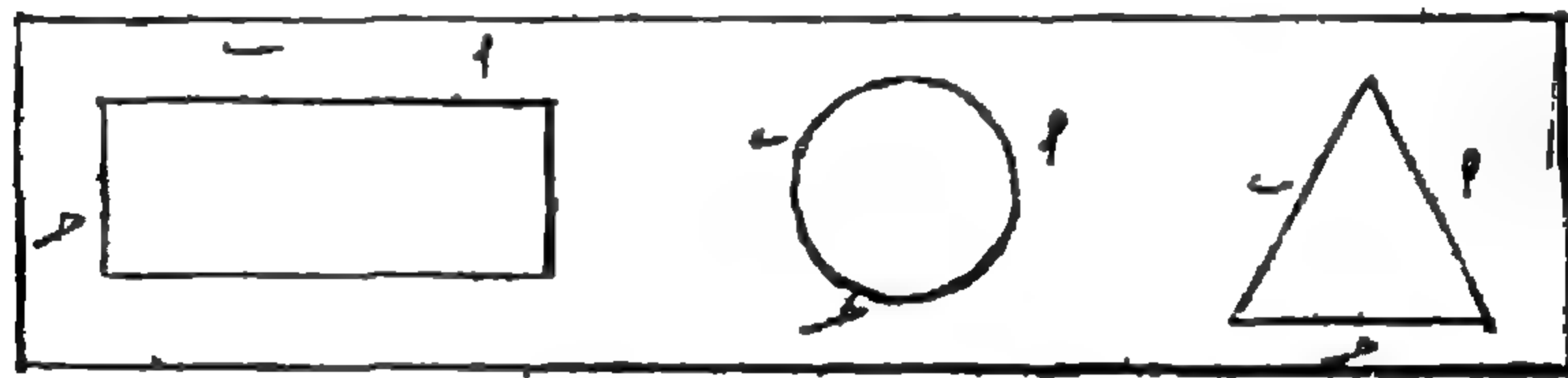
اما في المرحلة الثالثة (من سن ٤ — ٦) فقد وجد بياجيه أن الطفل يستطيع دون مساعدة أن يقلد عقدة بسيطة امامه . ولكن اذا رخرخت العقدة او اذا شدت لا يستطيع أن يتعرف عليها . ومع أن الاسترخاء او الشد لا يغير العلاقات التوبولوجية الموجودة فان الطفل لا يكون على دراية بها .

وقد وجد بياجيه أن الطفل في سن الخامسة يستطيع أن يعقد عقدة دون أى نموذج ولكنه يعجز عن ملاحظة ظاهرة الثلاثة أبعاد اللازمة للاحاطة وعلاقة جوار النقط على الخيط وعلاقة ترتيب مواقع النقط على الخيط لا تتغير بشد العقدة أو رخرختها فالعقد لا تتغير توبولوجيا بالشد أو الرخرخة فهي نفس العقدة وعلاقات الترتيب والجوار والاحاطة لا تتغير توبولوجيا . ويقول بياجيه أن سبب عجز الطفل عن الفهم في هذه الحالة هو أن الافكار المتضمنة ذات طبيعة حسية الادراك ولم تأخذ درجة كافية من المرونة وان أفكار الطفل تكون مرتبطة بالشكل الساكن . وفكرة أن شكل العقدة المشدودة أو غير المشدودة هو نفس الشكل توبولوجيا يمكن التعبير عنها رياضيا بأن العقدة المشدودة وغير المشدودة متكافئتان توبولوجيا homeomorphic وعند حوالى سن السابعة تقريبا يستطيع الطفل أن يتعرف على الناظر بين العقدة المشدودة والعقدة المرخية ويمكن تعريف التوبولوجى بأنها علم دراسة التغيرات الهومورفيزمية (التغير في الشكل أو التحويل) وفيها يلى مثالان على تكافؤ بعض الاشكال توبولوجيا :

اذا اخذنا مثال جزء من خط ونظرنا اليه كقئه من النقط فان العلاقات التوبولوجية مثل الجوار والانفصال والترتيب والاستمرارية بين النقط تبقى كما هي في حالة ما اذا كلن جزء الخط مشدودا او منحنيا فمثلا اذا كانت ا ، ب ، ج ثلاث نقط على الصورة الآتية في (شكل ١٢) نجد أن ترتيب ا ، ب ، ج هو :



نفس الترتيب في الرسمين والنقطة ب محاطة بالنقطتين ١ ، ج في الرسمين والنقطة ١ ، النقطة ج منفصلتين عن بعضهما بواسطة النقطة ب . وعلى ذلك فالشكلان متكافئان توبولوجيا . وبالمثل نجد أن الاشكال الآتية متكافئة توبولوجيا حيث أن العلاقات التوبولوجية بين ١ ، ب ، ج متحققة في كل شكل (شكل ١٣) .



كما أن وجه الانسان الذي يراه الطفل يكون مرنا أو توبولوجي التركيب، يتغير في حجمه كلما قرب من الطفل وفي المظهر كلما التفت الوجه ذات اليمين أو ذات اليسار أو الى أعلى أو الى أسفل فيكون على شكل قطع ناقص في لحظة ما ويكون دائريا في لحظة أخرى . ويمكن التعبير رياضيا عن هذا التحويل transformation في مظهر الوجه بأنه «هومورفيزم» في التوبولوجي. فمع أن الشكل يتغير نجد أن العلاقات التوبولوجية مثل الترتيب بين الذقن والانف والفم مثلا لا تتغير . .

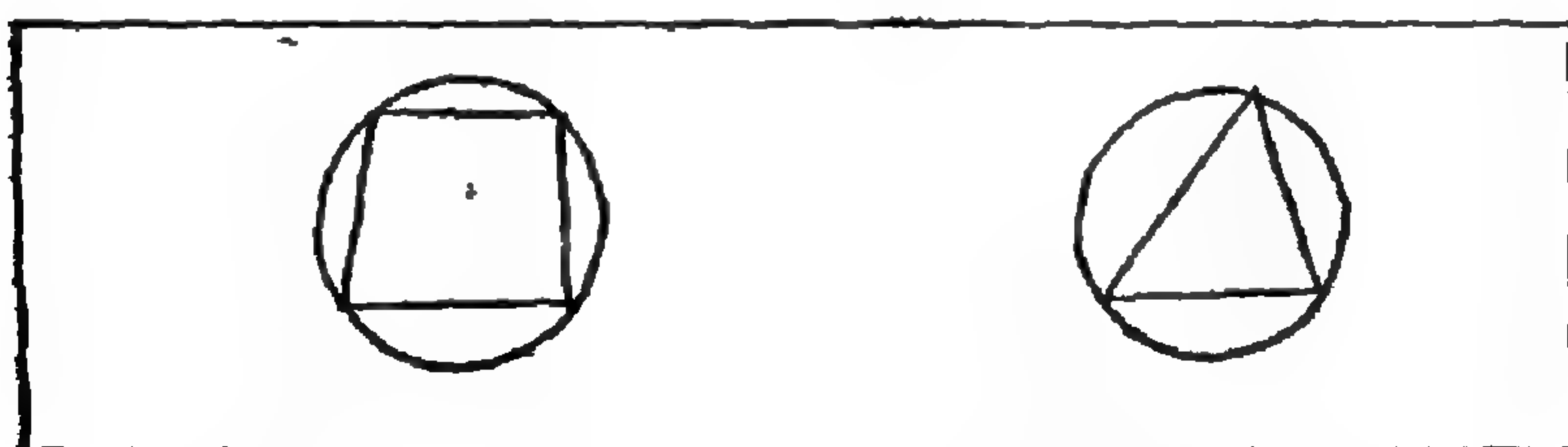
المراحل العمرية ونمو المفاهيم الهندسية :

بدراسة التجارب التي قام بها بياجيه للتعرف على المراحل العمرية التي يدرك فيها الطفل بعض المفاهيم الهندسية نجد أنه وصل الى ما يمكن تسميته بالنمو المرحلي في الهندسة عند بياجيه والذي يمكن عرضه كما يلي :

١ - المرحلة الاولى : (من حوالي سن سنتين ونصف الى حوالي أربعة سنوات) لاحظ بياجيه أن هذه المرحلة تتكون من مستويين فقد وجد

ان الاطفال فى المستوى الاول يستطيعون التمييز بين الاشكال المفتوحة والاشكال المغلقة اما بالنسبة للمستوى الثانى فقد لاحظ فيه ان الاطفال يمثلون الاشكال مثل الدائرة أو المربع أو المثلث على صورة واحدة لا تتميز بينها بواسطة منحنى مغلق غير منتظم والطفل فى هذا على صواب من الناحية التوبولوجية حيث ان هذه الاشكال متكافئة توبولوجيا كذلك لاحظ ان الاطفال فى هذه المرحلة قد اغفلوا كل العلاقات التقليدية من طول اضلاع أو زوايا أو حجم أو عدد اضلاع.

٢ - المرحلة الثانية : (من حوالى سن ٤ سنوات الى حوالى ٥ أو ٦ سنوات) وقد قسمها بياجيه أيضا الى مستويين وهذه المرحلة هى أول مرحلة تظهر فيها مفاهيم الهندسة الاسقاطية فيستطيع الاطفال فى المستوى الاول من هذه المرحلة التمييز بين الاشكال المنحنية والاشكال ذات الاضلاع المستقيمة. كذلك يستطيع الاطفال ترتيب اعواد كبريت مثلا على استقامة واحدة وذلك فقط اذا وضع امامهم نموذج لخط مستقيم مثل حافة المنضدة مثلا كما يستطيع الاطفال فى هذا المستوى التمييز بين الاشكال الاقليدية . ولكن بعض الاطفال لا يستطيعون التمييز بين الاشكال كثيرة الاضلاع (المضلعات) أمثال المثلثات والمربعات والخمسات، مثلا . أما فى المستوى الثانى فيستطيع الاطفال التمييز بين الاشكال على اساس عدد الزوايا فى كل شكل . وكذلك يستطيعون ملاحظة الأبعاد بين الاشكال والتمييز بين الدائرة والقطع الناقص . ونرى اواخر هذه المرحلة يستطيع الاطفال رسم الاشكال التى تحيط ببعضها مثل الاشكال الآتية (شكل ١٤)



(شكل ١٤)

٣ - المرحلة الثالثة : (من حوالى سن ٦ - الى حوالى ٧ أو ٨ سنوات) فى هذه المرحلة يستطيع الطفل ان يميز المعين ويرسمه كذلك يستطيع رسم كل الاشكال الهندسية حتى الاشكال المركبة نوعا . كما ان الطفل فى حوالى سن ٧ سنوات او ٨ يستطيع ان يفهم عكس العملية reversibilit

كما لاحظ بياجيه أن الطفل يستطيع القيام بالقياس في حوالى سن الثامنة أو الثامنة والنصف. كذلك لاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يفهم فكرة اعتماد العلاقة الإسقاطية على موقع الملاحظ أو وجهة نظره . وسنقتبس من بياجيه ما يلى (١) :

إنشاء المرحلة الأولى كانت الأشكال الوحيدة التى تعرف عليها الأطفال واستطاعوا رسمها هى الأشكال المغلقة المستديرة والتى أساسها العلاقات التوبولوجية البسيطة مثل الانفتاح والانغلاق ، التقارب أو الجوار والانفصال والاحاطة وغيرها . فى المرحلة الثانية نواجه ابتداء التعرف على الأشكال الاقليدية والتى تعتمد على التمييز بين الخطوط المستقيمة والخطوط المنحنية ، والزوايا المختلفة وكذلك التوازي ، كما تعتمد خاصة على العلاقات بين اضلاع الشكل المتساوية أو الغير متساوية .

وأخيرا عند المرحلة الثالثة . فإن العلاقة بين الأشكال الهندسية والاعمال الطبيعية الملازمة لاكتشاف الشكل وذلك بتناوله واختياره تصبح واضحة تماما عند عودة الطفل الى نقطة اسناد ثابتة Fixed point of reference أثناء تتبع الشكل والمرور على جوانبه والتى هى ضرورية لإدراكه ذهنيا والتعرف عليه وتقديره .

٤ - المرحلة الرابعة : (وهذه المرحلة تكون فى حوالى سن ١١ أو ١٢ سنة) وجد بياجيه أن بعض الأطفال فى هذه السن قادرون على استعمال فكرة رسم زوايا أو مثلثات متكافئة كما وجد أن نمو العمليات المجردة اللازمة للطفل ليستطيع استعمال المحاور الاحداثية ويستطيع رسم الخرائط لا تكون قبل بلوغ سن ١١ أو ١٢ أو ١٣ كما لاحظ بياجيه أن الأطفال فى هذه السن يستطيعون إيجاد مساحة مستطيل مثلا باستعمال القياس الخطى للطول والعرض وإيجاد حاصل الضرب . كذلك لاحظ أن فكرة التوازي والتشابه والتناسب تنمو فى هذه الفترة. كما وجد أن أنشطة الهندسة الإسقاطية للأشكال فى البعدين يستطيع طفل سن ١١ أو ١٢ سنة القيام بها ولكنه يرى أن دراسة الهندسة الإسقاطية دراسة منظمة فيما يختص بالأشكال فى الثلاثة أبعاد يجب تأجيلها الى بعد سن ١٢ أى الى المرحلة الاعدادية فى التعليم العام ،

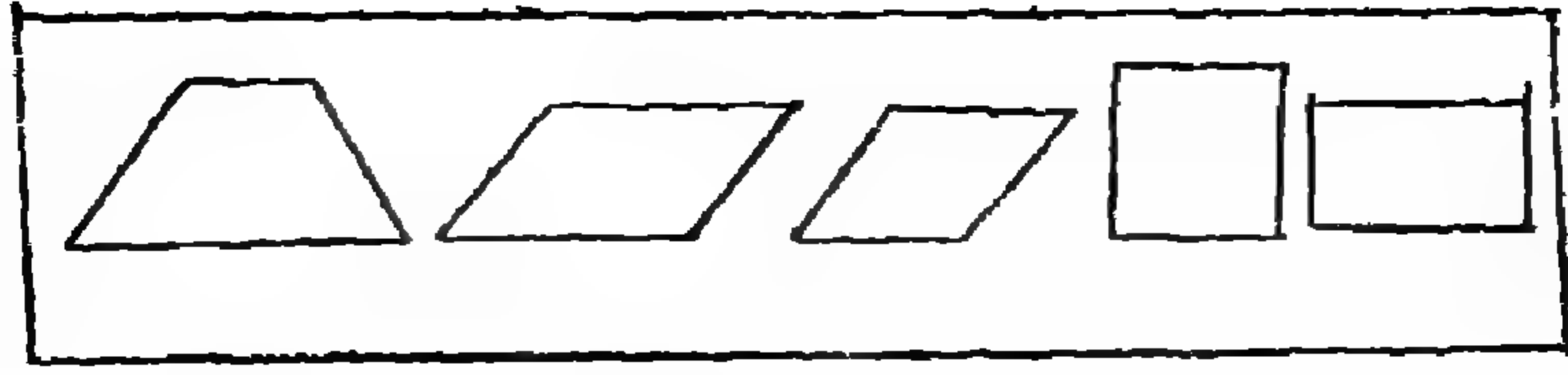
(1) Jean Piaget and Barbel Inhelder ; The Child's Conception of space , London , Routledge and Kegan Paul , 1963 , P43 .

وهى مرحلة العمليات الشكلية أو مستوى العمليات الاستدلالية
الاستنباطية .

مناهج الهندسة في المراحل الاولى من التعليم :

مما سبق نرى ان نمو المفاهيم الهندسية عند الاطفال يختلف اختلافا
تاماً عن التطور التاريخي لهذا العلم . فبينما ابتدأت الهندسة تاريخياً بالمسائل
المتعلقة بقياس الارض ثم تطورت الى نظريات هندسية متعلقة بأشكال مثالية
جاسئة (وهذه هي الصفة الاقليدية) نرى أن الطفل لا يصل الى المفاهيم
الاقليدية مثل التشابه والتطابق والتناسب الا بعد عملية طويلة من تطور هذه
المفاهيم كما يتضح ان أبسط العلاقات الفراغية التي يستطيع الطفل
فهمها (بطريقة حدسية جداً) هي العلاقات التي تهتم بالصفات العامة مثل
التقارب والجوار والانغلاق والانفتاح وغيرها . . . وهى صفات توبولوجية ثم
يلى ذلك بعض المفاهيم الاسقاطية المتعلقة بالمرئيات أو المظهر ووجهة نظر
الرائى نفسه ثم اخيراً تبدأ العلاقات الفراغية الاقليدية تظهر . وهذه
التطورات فى المفاهيم يجب أن تحدث من خلال اكتشاف الطفل نفسه وعن
طريق نشاطه الشخصى وتفاعله مع البيئة المحيطة به .

ونتيجة لما تقدم نرى انه يجب اختيار الأنشطة الهندسية للأطفال على
أساس نموهم . وحيث أن نمو المفاهيم التوبولوجية (كما يرى بياجيه) يسبق
نمو المفاهيم الهندسية الأخرى . لذلك يجب الابتداء بالأنشطة التوبولوجية
مثل التمييز بين الأشكال المغلقة والأشكال المفتوحة كما يجب أن تكون الأنشطة
الهندسية الأولى فى الحضانه ورياض الأطفال والسنة الأولى الابتدائية من
النوع التوبولوجى . وهذه الأنشطة يجب أن تكون مبنية على العلاقات
التوبولوجية مثل الجوار والانفصال والاحاطة والترتيب ولكن يجب ملاحظة
أن الأنشطة المناسبة للأطفال الحضانه تختلف عن أنشطة أطفال رياض الأطفال
عنها لأطفال السنة الأولى الابتدائية . فيجب التركيز فى الحضانه على المفاهيم
والعلاقات التوبولوجية فقط . أما رياض الأطفال والسنة الأولى الابتدائية
فتكون مرحلة انتقال من التوبولوجى الى مفاهيم الهندسة الاسقاطية البسيطة
الى المفاهيم الاقليدية ولذلك يجب مراعاة مساعدة الأطفال على تجريد بعض
الأشكال الاقليدية المعتادة فيبدأ بأشكال مثل القلم والكرة والشوكة مثلاً
ثم ينتقل الى اشكال اقليدية أساسية مثل المثلثات والمربعات والدوائر ، وتقديم
أنشطة للتمييز بين الأشكال المنحنية والأشكال ذات الجوانب المستقيمة ثم
تقدم أنشطة أخرى للتمييز بين الأشكال التى بها بعض الخواص المشتركة
مثل بعض الأشكال الرباعية المختلفة (شكل ١٥) ومثل المضلعات المختلفة
(شكل ١٦) .



(شكل ١٥)



(شكل ١٦)

ومن وجهة النظر التربوية لا بد أن يتوافر شرطان أساسيان لنمو المفاهيم :

- (أ) أن يكون سن الطفل مناسباً .
- (ب) أن يسمح للطفل بأن يقوم بأجراء التجارب على الأشياء والأشكال واكتشافها بنفسه .

فالمفاهيم المختلفة تنمو من داخل الطفل وليس من خارجه . فلا فائدة من الشرح إذا كان الطفل سلبياً وعلى ذلك يجب العناية بطريقة التدريس وذلك بإعطاء الأطفال الفرصة لاكتشاف الحقائق الخاصة بالأشكال المختلفة (ويمكن ذلك بتناول أشكال مختلفة مصنوعة من الكرتون أو الخشب لاكتشاف خواصها) والاختزال بيد الطفل حتى ينتقل من مرحلة نمو إلى المرحلة التالية لها وقد ذكر بياجيه (١) « بأن النشاط الحركي للمتعلم له أهمية كبرى في فهم التفكير الفراغي (Spatial thinking) » ولذلك يجب أن يقوم الأطفال بخبرات كثيرة متنوعة يتعامل فيها مع نماذج الأشكال الهندسية وذلك بفحصها ورسمها واللعب بها (لأن الاكتفاء بالرؤية والاستماع ليس كمرور الطفل بالخبرة بنفسه) ثم استخلاص الخواص المجردة (التجريد) وبذلك يستطيع الطفل تكوين التركيبات العقلية بنفسه . ان كل ذلك يدفعنا إلى إعادة النظر في مناهج الدراسة في الهندسة في مدارسنا في مصر حتى تنتقل من المرحلة التي بنينا فيها مناهجنا على أسس تاريخية بحتة إلى مرحلة نبني فيها مناهجنا على أسس النمو السيكولوجية وعلى أبحاث تتفق مع طبيعة نمو الطفل في البيئة المصرية وحتى تنتقل من مرحلة التعلم البيضاوي السائد في كثير من موضوعات الهندسة المفروضة على أبنائنا حالياً إلى مرحلة التعلم الناشئ عن الخبرة والفهم والذي يتفق مع مستوى النضج للمتعلم .

(١) المرجع السابق ص ١٣ .

المراجع

- 1 — Copeland, Richard W., How children Learn Mathematics , The Macmillan Company , Collier - Macmillan limited , London, 1970
- 2 — Newman, James, The World of Mathematics, Simon & Schuster New York , 1956 .
- 3 — N. C. T. M. , Enrichment Mathematics for Grades, 27th Year book, Washington D . C . , 1963 .
- 4 — N. C. T. M. , Piagetian Cognitive Development Research and Mathematics Education , Washinkton D. C. , 1971 .
- 5 — Piaget, Jean and Barbel Inhelder, the child ' s Conception of space, New York , Humanities Press , Inc , 1963.
- 6 — Piaget, Jean, “ How children Form Mathematical Concepts , ” Scientific American , Nov . 1953 .

الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالمرحلة الإعدادية

الدكتورة سامية لطفى الانصارى
كلية التربية — جامعة الاسكندرية

١ — مقدمة :

يرتبط احساس الفرد بالرضا عن العمل الذى يؤديه ارتباطا وثيقا بما يحققه له فى مختلف النواحي الاقتصادية والاجتماعية والنفسية .

ولذلك فان دراسة الرضا عن العمل لها اهمية كبيرة من الناحية السيكولوجية والاجتماعية ، وذلك لاهتمامه بالفرد وما يحققه من توافق نفسى فى مجال عمله .

وقد اهتم العلماء بأبحاث الرضا عن العمل فى مختلف الميادين ، ومن بين النواحي التى تناولتها أبحاث الرضا عن العمل ما يتعلق بعمل المدرس بصفة عامة ، وذلك باعتباره أساسا لبناء الاجيال القادمة ، ويتوقف عليه نجاح النظام التعليمى بوجه عام .

ومن أبرز مميزات حضارة القرن العشرين وبخاصة النصف الثانى منه سيادة العلم على كثير من نواحي حياتنا اليومية ومظاهرها .

من هنا تبرز أهمية الدور الذى يشارك به مدرس العلوم غيره من المدرسين فى تربية التلاميذ ورعايتهم وتعويدهم الاسلوب العلمى فى التفكير وحل المشكلات ... الخ .

ولما كانت الظروف التى يمر بها مجتمعنا تستلزم اعداد القوى البشرية اللازمة لعملية البناء والتطوير ، فقد ترتب على ذلك انتشار التعليم فى بلدنا فتضاعف عدد المدارس ، وتضاعفت حاجتنا الى المدرسين المتحمسين لاداء رسالتهم عن رضا .

وهكذا تبرز لنا أهمية دراسة رضا المدرس عن عمله ، فمن طريق نتائج مثل هذه الدراسة يتوفر لنا ما يعاون مدرس العلوم على اداء واجبه كاملا .

٢ — مشكلة البحث :

لمست الباحثة أثناء عملها فى تدريس مادة العلوم ، أن بعض مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية وخاصة خريجي كليات العلوم وكليات الزراعة والذين يعينون بالتدريس عن طريق القوى العاملة دون رغبتهم يحاولون الابتعاد عن مهنة التدريس لعدم رضاهم عنها ، والانتقال الى أعمال أخرى ، وقد ينجح بعضهم فى ذلك ، أما أولئك الذين تضطروهم ظروفهم الى البقاء فى المهنة وهم غير راضين عنها ، فان هذا ينعكس على عملهم ، مما يخلق جوا غير ملائم للعملية التربوية ، والجو المدرسى بوجه عام .

وقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام الباحثة ، وحثتها على أن تقوم بالبحث عن الاسباب أو العوامل التى تؤدي الى انتشار هذه الظاهرة ، هل ترجع هذه الاسباب الى ضعف أجر مدرس العلوم بالمرحلة الاعدادية ، أم الى حساسيتهم لمركزهم فى البناء الاجتماعى للعمل ، أم ان هناك اسبابا أخرى أدت الى عدم رضاهم عن المهنة ؟

من هنا اتجه البحث الى دراسة اسباب الرضا وعدم الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية ، وعلاقة هذا الرضا ببعض المتغيرات كالجنس والحالة الاجتماعية ، والمؤهل الدراسى ، والسن ، ومدة الخدمة .

وذلك حتى يمكن أن نرفع مستوى مهنة تدريس العلوم ونضع الفرد المناسب فى المكان المناسب .

٣ — أهداف البحث :

يهدف البحث الى ما يأتى :

- ١ — تحديد العوامل التى تؤدي الى رضا أو عدم رضا مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية عن مهنته .
- ٢ — تصميم أداة لقياس الرضا عن العمل بمهنة تدريس العلوم على أساس هذه العوامل .
- ٣ — دراسة الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية .
- ٤ — دراسة العلاقة بين رضا المدرسين عن عملهم وبعض المتغيرات (الجنس ، الحالة الاجتماعية ، المؤهل الدراسى ، السن ، مدة الخدمة) .
- ٥ — الخروج بالتوصيات التى تساعد على تحسين عمل مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية على ضوء نتائج الدراسة .

٤ - عينة البحث :

تتكون عينة البحث من ٩٠ مدرس ، ٩٠ مدرسة علوم بالمرحلة الاعدادية بمحافظة الاسكندرية يعملون في ٦٤ مدرسة اعدادية للبنين والبنات . كما حرصت الباحثة على أن لا يزيد عدد مدرسي كل مدرسة الذين يتم اختيارهم عن ثلاثة تقريبا ، ذلك لأن أسئلة الاستفتاء تتناول علاقة المدرس بالناظر والموجه والطالبات ، واثار ذلك على مدى شعوره بالرضا عن عمله ، وهذه النواحي تختلف من مدرسة لأخرى .

كما تراوحت مدة خدمة افراد العينة في مهنة التدريس بين ٣ ، ٢٢ سنة وهذه المدة تعطى تباينا واضحا بين افراد العينة ، حيث تمثل صفات الاصل الذي اشتقت منه .

٥ - أدوات البحث :

استخدمت الباحثة في البحث الادوات الآتية :

١ - استفتاء هوبك ١٩٣٤ :

استخدم هوبك هذا الاستفتاء للاستدلال على الرضا عن العمل . ويتكون من اربعة أسئلة ، لكل منها اجابات متدرجة في سلم تقديري من ٧ درجات اعطيت لها القيم من ١ : ٧ ، ويتراوح مجموع تقديرات الاجابة عن الاستفتاء بين ٢٨ ، ٤ درجة .

وقد اختبر هوبك صدق استفتاءه عن طريق المقابلة ، ومارن نتائجها بنتائج الاستفتاء . كما اختبر ثباته عن طريق التجزئة النصفية .

٢ - استفتاء برايفيلد ، روث (١٩٤٦) :

يتكون الاستفتاء من ١٨ عبارة ، يطلب من المختبر التعبير عن رايه في كل منها ، باختيار اجابة من خمس تتدرج بين الموافقة بشدة والرفض بشدة . وقد اختيرت العبارات بحيث يكون الطرف المعبر عن الرضا هو طرف الموافقة بشدة ، وذلك في نصف عدد العبارات والعكس صحيح بالنسبة للنصف الباقي . وقد اعطيت للاجابة على كل عبارة القيم من ١ : ٥ ، ويتراوح مجموع التقديرات كلها بين ١٨ ، ٩٠ درجة .

٣ - استفتاء الرضاء عن العمل :

وقد قامت الباحثة باعداده وذلك باتباع مايتى :

(١) طرح استفتاء مفتوح على عينة مكونة من ٦٠ مدرسا ومدرسة علوم استهدفت منه الباحثة معرفة ارائهم في النواحي التي تجعلهم راضين او غير راضين عن مهنة تدريس العلوم .

(ب) قامت الباحثة بتحليل اجابة المختبرين وقد توصلت الى عناصر الرضا وعدم الرضا في مهنة تدريس العلوم ورتبتها ترتيبا تنازليا وذلك حسب تردد هذه العناصر بينهم .

(ج) تم اعداد الاستفتاء بصورته التجريبية شاملا لجميع ما اسفر عنه الاستفتاء المفتوح من عناصر ، وتم تطبيقه على عينة مكونة من ٣٠ مدرس ومدرسة علوم وعرضت اجاباتهم على مجموعة من موجهي العلوم بالمرحلة الاعدادية ، وقد اجمعت اراؤهم على مدى ملائمة الاستفتاء كأداة لقياس الرضا والتميز بين الراضين وغير الراضين .

(د) في سبيل التحقق من مدى تمثيل بنود الاستفتاء وصدق محتواه ومدى ارتباط كل فقرة من فقراته مع الاستفتاء ككل ، قامت الباحثة باختيار عينة مكونة من ٦٠ مدرسا ومدرسة للعلوم بالمرحلة الاعدادية وطبقت عليهم الاستفتاء وقامت بتصحيح اجاباتهم ورتبتهم ترتيبا تنازليا وفقا للدرجة التي حصل عليها كل منهم ، ثم قامت بايجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل درجة لكل فقرة من فقرات الاستفتاء والدرجة الكلية لهم . وقد قامت الباحثة باستبعاد الفقرات ذات الارتباط المنخفض حتى يكون الاستفتاء على درجة كبيرة من الدقة والتجانس .

(هـ) لتوضح درجة صدق الاستفتاء استندت الباحثة الى مقياسين هما استفتاء هويك واستفتاء براينيلد للرضا عن العمل ، وقامت بتطبيقهما بالاضافة الى استفتاء البحث على عينة مكونة من ٨٠ مدرسا ومدرسة علوم واوجدت معاملات الارتباط بينهما ، وكانت على الترتيب ٨٦٤ر ، ٨٤٢ر ، وهي دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ .

(و) للتحقق من ثبات الاستفتاء استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية وقد بلغ معامل الثبات ٠.٩٣ .

٦ - نتائج البحث :

قامت الباحثة بتطبيق استفتاء الرضا عن العمل على عينة البحث . ثم قامت بحساب الوسيط لكل من عينة المدرسين (٩٠ مدرس) وعينة المدرسات (٩٠ مدرسة) وتعيين النسبة المئوية للاكثر رضا والاقل رضا في عينة البحث .

واسفرت النتائج عما يأتي :

جدول رقم (١)

النسبة المئوية للمجموعتين الأقل رضا والأكثر رضا
(للمدرسين والمدرسات)

المجموع	مدرسين		مدرسات		المجموع
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
الأكثر رضا (فوق المتوسط)	٤٢,٢ %	٢٨	٤٢,٨ %	٤٣	٤٥ %
الأقل رضا (دون المتوسط)	٥٧,٨ %	٥٢	٥٧,٢ %	٤٧	٥٥ %

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الأكثر رضا في مهنة تدريس العلوم تبلغ ٤٥ % ، بينما نسبة الأقل رضا تبلغ ٥٥ % بالنسبة لعينة البحث وقد يكون السبب في زيادة نسبة الأقل رضا عن نسبة الأكثر رضا راجعا الى عوامل عدم الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالمرحلة الإعدادية كما بينتها نتائج الاستفتاء المفتوح .

ثانيا : الرضا عن العمل والجنس :

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من عينة المدرسين والمدرسات ثم اختبرت دلالة الفروق بين المدرسين والمدرسات عن طريق ايجاد النسبة الحرجة كما هو موضح بالجدول الاتي :

جدول رقم (٢)

بين دلالة الفرق بين المدرسين والمدرسات على الرضا عن العمل

المجموع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة الاحصائية
مدرسون	٩٠	١٠٧,٦٤٤	١٥,٠٤٦	٢,١١٨	٠,٠٥
مدرسات	٩٠	١١٧,٦٤٤	١٨,٨٢٢		

يتبين من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المدرسين والمدرسات في صالح المدرسات عند مستوى دلالة ٠,٥ مما يرجح تفوق المدرسات على المدرسين في الرضا عن العمل وهو ما أسفرت عنه أيضا بعض الدراسات السابقة (انظر مرجع ١ ، ٢ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) .

ولعل ذلك راجع الى أن المدرسات يعتبرن تربية النشء عملية تتفق وطبيعة دور المرأة في حياة الاسرة ، كما قد يرجع ذلك الى أن التقدير المادى والاجتماعى للمهنة أقل أهمية فى حياة المرأة عنه بالنسبة للرجل .

كذا فان المرأة يكون محور اهتمامها الاساسى عادة هو رعاية الاسرة والاولاد ومهنة التدريس توفر للمرأة وقتا أطول لتربية الاولاد والاهتمامات الاسرية من غيرها من المهن .

ثالثا : الرضا عن العمل والحالة الاجتماعية :

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) Fisher's "t" test لقياس مدى الفروق بين المتوسط الحسابى لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين فى كل حالة من حالتى المدرسين والمدرسات كما هو موضح بالجدول الآتى :

جدول رقم (٢)

يبين دلالة الفرق بين المتزوجين وغير المتزوجين ، والمتزوجات وغير المتزوجات فى الرضا عن العمل

الجموعه	لعدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مدرسون متزوجون	٤٧	١٠٦,٨٠٨	١٢,٨٩١	,٠٨٨٩	غير داله
مدرسون غير متزوجين	٤٣	١٠٧,٧٢	١٧,٠٨٣		
مدرسات متزوجات	٥٩	١١١,٧٦٢	١٨,٠٧٩	,٢٠٨	غير داله
مدرسات غير متزوجات	٣١	١١٤,٩٠٣	١٥,٩٦٤		

يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الحالة الاجتماعية والرضا عن العمل بالنسبة لكل من المدرسين والمدرسات وتتفق هذه النتيجة مع عدلى فرج (٢) ، يحيى مهنى (٤) ، المنصوري (٣) .

رابعا : الرضا عن العمل والمؤهل الدراسى :

قامت الباحثة بتقسيم مجموعة المدرسين الى ثلاث مجموعات حسب المؤهل . وتشمل المجموعة الاولى المدرسين الحاصلين على بكالوريوس علوم وتربية ، والمجموعة الثالثة تشمل المدرسين الحاصلين على بكالوريوس علوم أو زراعة فقط دون الحصول على مؤهل تربوى .

وتم كذلك تقسيم مجموعة المدرسات بنفس الطريقة الى ثلاث مجموعات وقد قارنت الباحثة بين المجموعات الفرعية للمدرسين والمدرسات كل على حدة

لتحديد النسبة التباينية والدلالة الاحصائية لهذه النسبة التباينية ، حتى اذا كانت ذات دلالة امكن استخدام (ت) لتحديد مواضع الفروق ومدى دلالتها . والجداول التالية تبين النسبة التباينية لكل من المدرسين والمدارس بعد تقسيمهم الى مجموعات حسب المؤهل الدراسي .

**يوضح تحليل التباين واختبار (ف)
للمدرسين بعد تقسيمهم حسب المؤهل الدراسي**

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع الرميات	متوسط الرميات (التباين)	اختبار " ف "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٣٠٣٤,٢	١٥١٧,١	٧,٦٦٦	٠,٠١
خلال المجموعات	٨٧	١٧٣٣٠,٥	١٩٩,٢		
التباين الكلي	٨٩	٢٠٣٦٤,٧	—		

جدول رقم (٥)

يوضح اختبار معنوية الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاثة للمدرسين

مجموعات المتارنة	الفرق بين المتوسطات	تباين الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري للفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
١ - ٢	٣,٣٦٧	١٦,٦	٤,٠٧٤	٠,٨٢٦	غير دال
١ - ٣	٩,٤	١٤,٩٤	٣,٨٦٥	٢,٤٣٢	٠,٠٥
٢ - ٣	١٢,٧٦٧	١١,٦٢	٣,٤٠٩	٣,٧٤٥	٠,٠١

جدول رقم (٦)

يوضح تحليل التباين واختبار (ف) للمدرسات بعد تقسيمهم حسب المؤهل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع الرميات	متوسط الرميات (التباين)	اختبار " ف "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٥٢٥٨,٥	٢٦٢٩,٢٥	٨,٥٩	٠,٠١
خلال المجموعات	٨٧	٢٦٦٢٤,٧	٣٠٦,٠٣		
التباين الكلي	٨٩	٣١٨٨٣,٢			

وضع اختبار معنوية الفرق بين مجموعات الجوانب الثلاثة للدراسة

مجموعات المقارنة	الفرق بين التوسلين	تباين الفرق بين التوسلين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
١ - ٢	٥,٨٦٤	٥٧,١٥٤	٧,٦١٢	٠,٧٧	غير دال
١ - ٣	٢٠,٢٧٥	٥٨,٦٥	٧,٦٥٨	٣,٦٤٨	٠,٠١
٢ - ٣	١٤,٤١١	١٤,٦٠٥	٣,٨٦	٣,٧٧٣	٠,٠١

يتبين من الجداول أرقام (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) أن هناك فروقا دالة إحصائية بين الرضا عن العمل والمؤهل الدراسي فقد تبين أنه بالنسبة لمجموعات المدرسين أو مجموعات المدرسات فإن الحاصلين على مؤهل تربوي سواء كان بكالوريوس علوم وتربية أو دبلوم معلمين خاص تكون درجة الرضا عن المهنة لديهم أكبر من الحاصلين على بكالوريوس علوم أو زراعة فقط دون مؤهل تربوي . وتؤكد هذه النتيجة ضرورة العناية بتأهيل المدرسين تربويا .

خامسا : الرضا عن العمل والسن :

تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الرضا عن العمل والسن ويبدو من ذلك أن الرضا عن العمل لا يتأثر بالسن وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عدلى فرج (٢) ، يحيى مهنى (٤) ، المنصوري (٣) وشيخ (٥) . وقد يرجع ذلك إلى أن رضا الفرد عن عمله أو عدم رضاه عنه يرتبط بمدى تكيفه في مجال عمله ودرجة ميله له واتجاهاته نحوه ، ونجاحه فيه ، وبالتالي فإن السن لا يؤثر في الرضا عن العمل .

سادسا : الرضا عن العمل ومدة الخدمة :

اتضح عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الرضا عن العمل ومدة الخدمة وعلى ذلك فإن زيادة مدة الخدمة أو نقصانها لا تؤدي إلى الرضا أو عدم الرضا عن العمل وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدلى فرج (٢) ، يحيى مهنى (٤) ، المنصوري (٣) .

وهناك عوامل أخرى بلا شك تلعب دورها في تكوين شخصية الفرد الراضى وغير الراضى عن عمله ، منها ما يتعلق بصحته العامة وحيويته وما يراه في نفسه من نواحي القوة والضعف وهناك أيضا المركز الاجتماعى والاقتصادى لأسرة الفرد ، وعلاقاته الاجتماعية وحاجته إلى تحقيق الذات والتقدير . هذه العوامل وغيرها لها أثرها العميق في اتزان شخصية الفرد وتكاملها وبالتالي لها أثرها في الرضا عن العمل .

مراجع البحث

- ١ — جابر عبد الحميد ، يوسف محمود الشيخ : علم النفس الصناعى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٨ .
- ٢ — على كامل فرج : الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم بالتعليم الثانوى ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦١ .
- ٣ — محسن التصورى : الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات فى المدارس الابتدائية رسالة ماجستير ، منشورة ، جامعة بغداد ، ١٩٦٨ .
- ٤ — يحيى عبده مهنى : الرضا عن العمل بين مدرسى التربية الرياضية فى المرحلة الثانوية وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، ١٩٧٦ .
- 5 — Chase, F. S. : " Factors for satisfaction in teaching The Phi - delta - kappa. Nov. 1951.
- 6 — Hulin, charles, L. : Effects of community characteristics on Measures of Job satisfaction. J. App. , Psy, 1966, 50, 2, 185 — 192.
- 7 — Robinson, H. A. : Job satisfaction reseerches of 1958, The Personnel. & Guidance Journal, 37, 639, May, 1959.
- 8 — Thomas, L . G : The occupathional structure & edu. per., & Guidsnce. J., P. 215 — 227, 1957.

رسائل جامعة عين شمس في التربية

اعداد : عبد الراضى ابراهيم محمد

يواصل هذا الباب دوره في تقديم عرض لاهم الرسائل الجامعية في التربية ، فيقدم رسالة الماجستير التى قدمت من الاستاذ عبد السميع سيد أحمد وأشرف عليها أ. د. محمد الهادى عفيفى ، د. شكرى عباس حلمى وعنوانها « دراسة تقويمية للدراسات العليا التربوية في كليات التربية في مصر » وتعد هذه الدراسة بمثابة نقد ذاتى موضوعى للدراسات العليا في كليات التربية ، وبخاصة فيما يتعلق بالرسائل ماجستير ودكتوراه .

دراسة تقويمية للدراسات العليا التربوية

في كليات التربية في مصر

ماجستير ، أصول تربية ، تربية عين شمس ، ١٩٧٨

مقدمة من عبد السميع سيد أحمد ، اشرف أ. د. محمد الهادى عفيفى ، د. شكرى عباس حلمى

الموضوع :

تعالج الدراسة قطاعا معينا من الدراسات العليا التربوية هو ما أنتجته كلية التربية جامعة عين شمس من رسائل لنيل درجة الماجستير والدكتوراه فى التربية . وقد اختيرت الكلية ممثلة لكل الكليات الأخرى باعتبارها الكلية الام التى نشأت على غرارها سائر كليات التربية ، وأنها صاحبة أكبر كم من الرسائل اذ يربو عددها على ٢٥٠ رسالة من ١٩٤٥ الى ١٩٧٨ مما يمكن عملية البحث في هذا الموضوع .

المشكلة :

وقد طرحت الدراسة تساؤلا محوريا تقضى الاجابة عليه وهو : الى اى مدى يمكن ان تفيد تلك الرسائل باعتبارها بحوثا علمية في تطوير التربية وحل مشكلاتها في مصر ؟

ويقوم هذا التساؤل على التسليم بأن هذا الكم الكبير من البحوث

لا يجوز أن نعتبره مجرد تدريب للباحثين على استخدام طرق البحث العلمى المختلفة ، أو أن ننظر اليه نظرتنا الى الاوراق الامتحانية ينتهى الغرض منها باجتياز الباحثين للامتحان ونوال درجاتهم العلمية ، والا كان هذا تبديدا للوقت والجهد البشرى فى بلد يحتاج الى كل جهود ابنائه لتطويره على أسس عملية .

المنهج وخطوات الدراسة :

ولاجراء التقويم استعملت الدراسة أسلوب التحليل الفلسفى لتكوين وجهات نظر للحكم على قيمة الرسائل ، ثم أخذ رأى مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ١٣ محكما من المتخصصين فى التربية ، وتضم المجموعة ثلاثة من رواد التربية فى مصر هم أ. د. عبد العزيز القوصى ، أ. د. عبد العزيز السيد ، وأ. د. محمد قدرى لطفى . ثم مجموعة من الاساتذة والاستاذة المساعدين والمدرسين من مختلف الاقسام التربوية والمدارس الفكرية . وتم التحكيم عن طريق اجراء الباحث مقابلات شخصية مع كل منهم حول استمارة بحث تضم الموضوعات التى يريد استطلاع آرائهم فيها ، ثم جمعت هذه الآراء على شكل مقالات فى ملاحق الرسالة .

وقسم موضوع الدراسة الى اقسام ثلاثة :

القسم الاول خاص بالموضوعات ، وفيه تتحرى الدراسة الحكم على أهمية الموضوعات التى تدرسها الرسائل بالنسبة للتربية ، والوصول الى هذه الاجابة أجريت مناقشة تحليلية لمفهوم التربية ككيان علمى *body of knowledge* لتحديد ماهيتها والحدود المميزة لها من غيرها من العلوم ، وبعد هذا اخذت آراء المحكمين فى هذه القضية ثم طبقت هذه الآراء على الرسائل ووجد أن بعضها بعيد الصلة عن التربية ويدخل فى نطاق علوم أخرى مما يجيز استبعاد قدر من الرسائل عن مجال التربية واعتبارها قليلة القيمة بالنسبة له .

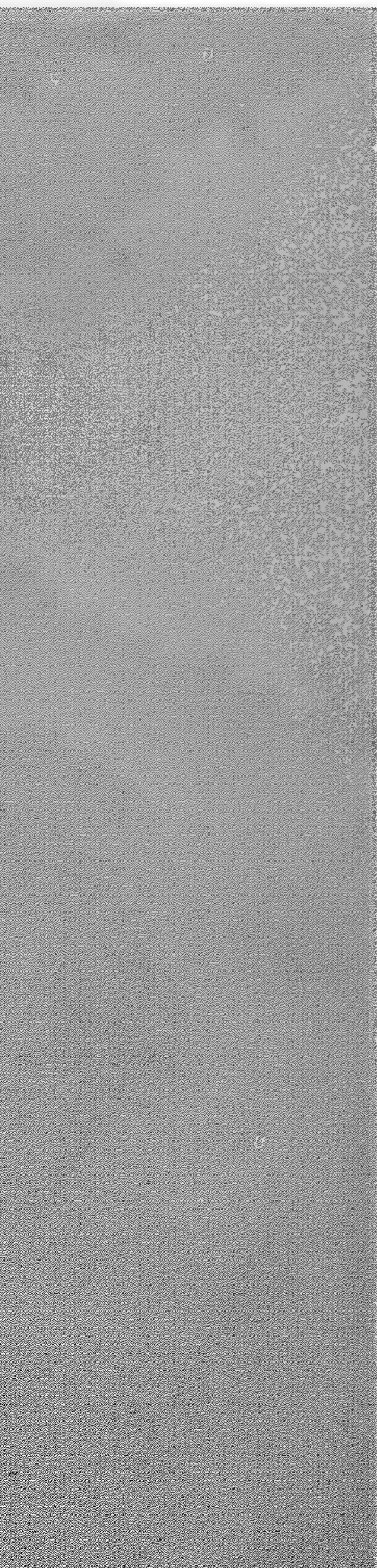
والقسم الثانى خاص بأساليب البحث ، اذ يدعو التسلسل المنطقى أن نتحرى ما اذا كانت الرسائل التى تناولت موضوعات تربوية لها أهميتها قد استخدمت الاساليب المناسبة لدراسة هذه الموضوعات أم لا ، حيث لا تتحقق الفائدة من دراسة هذه الموضوعات الا اذا استخدمت أساليب بحث ملائمة لطبيعة الموضوعات . وأجريت مناقشة تحليلية لمنهج لبحث فى التربية وما يجب أن يكون عليه ، وطبقت وجهات النظر التى خرجت بها المناقشة على بعض الرسائل واخذت آراء المحكمين فيها ، وتبين وجود قدر من الرسائل لم يستخدم الاساليب المناسبة للبحث ، وبهذا يجوز اعتبار قدر آخر من الرسائل قليل الفائدة بالنسبة للتربية حيث لم تؤد أساليب البحث الى نتائج ذات قيمة .

والقسم الثالث خاص بالتنسيق والتكامل بين الرسائل ، وقد بدأ بعرض نماذج من الرسائل التى تتخذ موضوعات تربوية لها قيمتها وبحث هذه الموضوعات بأساليب علمية سليمة ، ثم وضع التساؤل الاخير : كيف يمكن أن تخدم هذه الرسائل فى تطوير التربية وحل مشكلاتها ؟ ويتبين أن الوظيفة التى يمكن أن تؤديها لن تكون على النحو المرغوب ، حيث أن طبيعة موضوعات التربية تحتاج الى التكامل فى دراستها ، وهى لا تبحث مرة واحدة والى الابد ، وإذا تحرينا جودة الموضوعات بصفة مستمرة فليس هذا من صالح التربية ، واخفت آراء المحكمين فى هذه القضية فأجمعت على أن رسائلنا لن تكون لها القيمة المطلوبة الا اذا تم التنسيق والتكامل بين الرسائل حتى تستطيع خدمة التربية ، وذلك عن طريق رسم خريطة لمشكلات التربية ، وارتباط بحوثنا بواقعنا ، ثم التنسيق فى انتاج الرسائل بين كليات التربية وبعضها ، وبين كليات التربية والكليات التى تنتج بحوثا قريبة الصلة من التربية حتى لا يحدث التضارب والتكرار ، وفوق هذا وذاك من الضرورى التفكير فى صيغة البحوث الجماعية لان الرسالة الفردية بالغة ما بلغت من جودة هى فى النهاية جهد رجل واحد محدود الامكانيات والطاقة .

النتيجة النهائية :

وعلى هذا تتحدد الاجابة النهائية على السؤال المحورى للدراسة فيما يلى : ستظل رسائلنا التربوية قاصرة عن اداء وظيفتها الاجتماعية ، وستظل مجرد تدريب للباحث على البحث ان لم ترتبط بواقعنا التربوى ، وتحدد أطر عامة للموضوعات التى تستأهل الدراسة ، ويتم التنسيق والتكامل بين مراكز البحث العلمى المختلفة لتغطية الموضوعات الهامة .

هذا وتثير الدراسة كثيرا من القضايا التى تستحق النظر فيما يتعلق بالدراسات العليا بعامة ، والبحث التربوى بخاصة مما يجعلها ذات فائدة بالنسبة للمهتمين بمنهج البحث فى التربية لانها تقدم رؤى جديدة لبعض المفاهيم والمسلّمات الخاصة بالتربية .

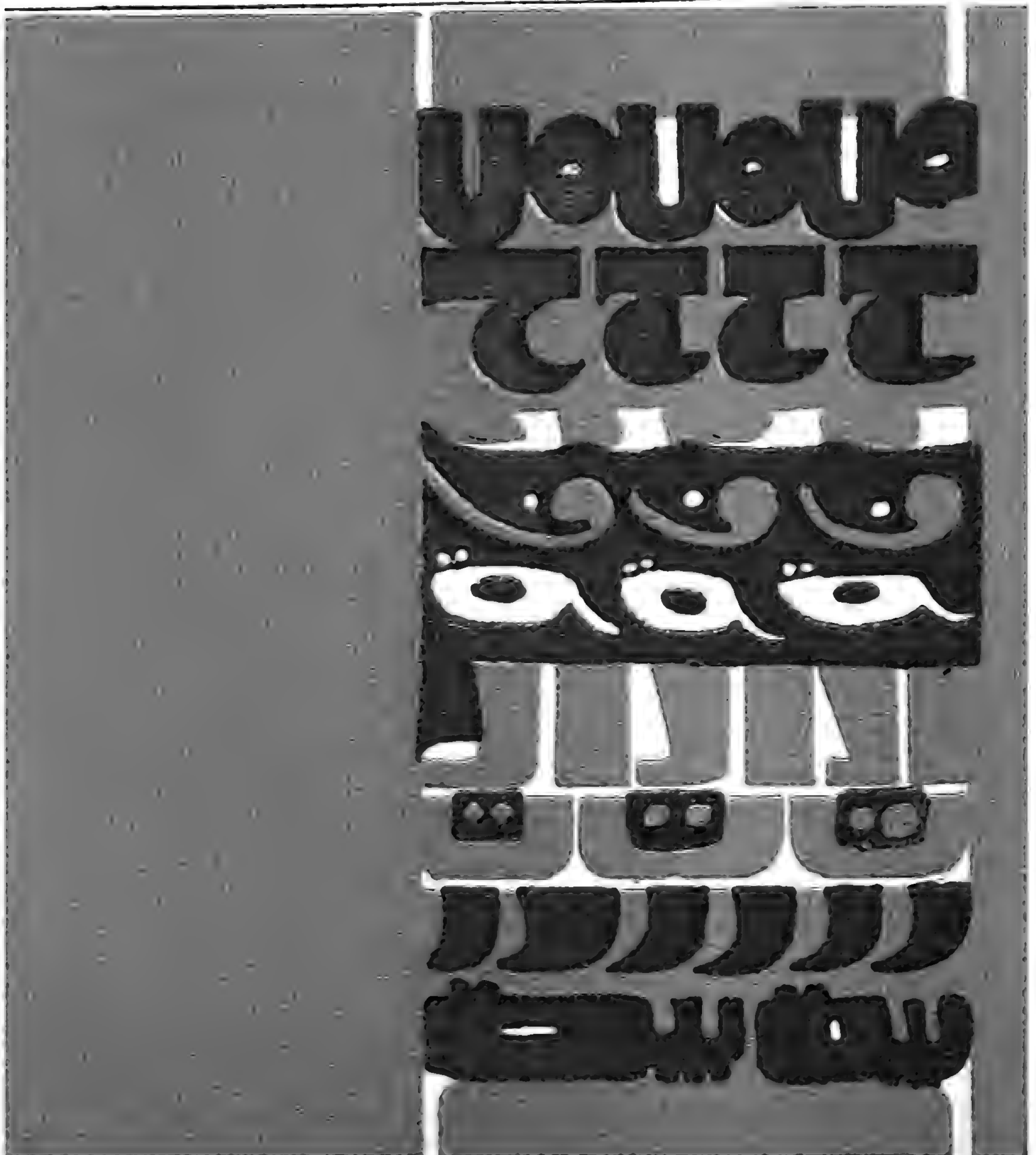


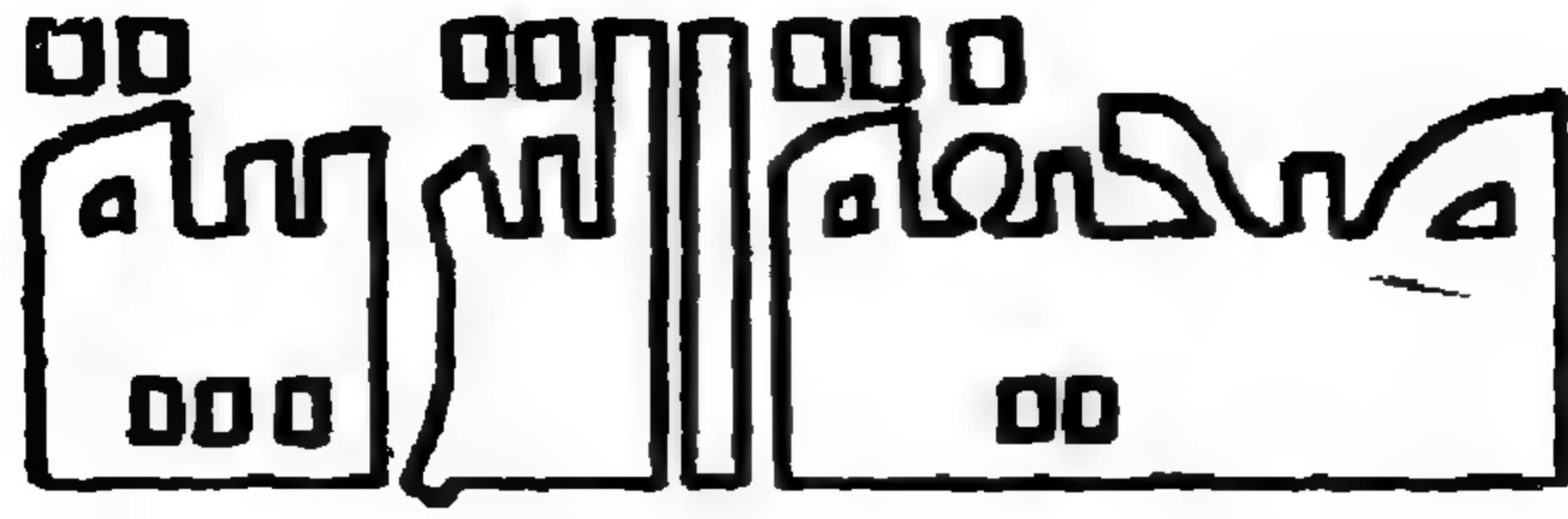
محنة الأسرة

العدد الثالث

يونيو ١٩٧٨

السنة الثلاثون





تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

السنة الثلاثون	يونيو ١٩٧٨	العدد الثالث
----------------	------------	--------------

في هذا العدد

كلمة المحرر :

- دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي : للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب ... رئيس التحرير
- وعى المعلمين باللغة العربية لغة القرآن الكريم : للأستاذ محمود النبوى الشال
- أعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها : د. على محمود فريد
- أضواء على المسار التاريخى لتطبيع التعليم في مصر بالطابع العلمى : د. محمد الكاشف
- أضواء على فنون أفريقيا : للأستاذ عبد الفنى النبوى الشال
- التعليم الاساسى والتربية الرياضية : د. مسعد عويس
- تجربة جديدة في محو الامية عبد الراضى ابراهيم محمد
- لصالح من هذه المواقف ؟ ! : محمد عبد الرحمن طبل
- رسائل جامعية في التربية : اعداد :
: الاستاذ عبد السميع سيد احمد



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٦٨٦ - ١٧٠

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

الاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الاستاذة الدكتورة رمزية الفريب

الاستاذ الدكتور سعد دياب

الاستاذ الدكتور سيد خير الله

الاستاذ الدكتور حسين الفقى

الاستاذة زينب محرز

الاستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار

الاستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى

الاستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

سكرتير التحرير : الاستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

مدير الصحيفة : الاستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر

الاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم

الاشتراك السنوى	١٤٤	قرشا لعضوية الرابطة	والصحيفة .
قرشا للصحيفة فقط .	٨٠	قرشا للطلبة .	٦٠
قرشا ما يعادل القيمة	١٢٠	خارج الجمهورية .	
تنشر الآراء العلمية والتربوية على		مسئولية أصحابها .	
جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة		تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى	
تعالج شئون التربية والتعليم .		ترسل المقالات والمكتابات باسم رئيس	
التحرير بمقر الرابطة .			

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من ديسمبر - مارس - يونيو - سبتمبر

دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي

للاستاذ الدكتور
يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

ان تطوير التعليم عملية شاملة كثيرا ما تتناول اكثر من جانب . فالتطوير قد يتناول اهداف التعليم ومدته ومحتواه ومناهجه ووسائله . كما انه قد يتناول انشاء نوعيات من المدارس تخدم اهدافا معينة مع تزويد هذه المدارس بما يمكنها من تحقيق هذه الاهداف . وتهتم عملية التطوير كذلك باعداد المعلم وتزويده بالمهارات المهنية والمعلومات العلمية والثقافة التي تمكنه من القيام بوظائفه وتحقيق اهداف التعليم . وقد تكون عملية التطوير عملية مستمرة لا تتوقف كما ان التغيرات الاجتماعية التي تسير بسرعة فائقة في بعض المجتمعات قد تتطلب احيانا تطوير التعليم بصورة حادة وشاملة ومفاجئة .

من الذي يقوم بتطوير التعليم ؟

ولا شك في ان كليات التربية تستطيع ان تشارك بدور فعال في القيام بجميع نواحي التطوير السابقة ولكن ما هو مدى مسئولية كليات التربية عن تطوير التعليم وهل هي التي تقوم وحدها بذلك ام ان هناك جهات اخرى يجب ان تشارك معها في القيام بتطوير التعليم . وتختلف الاجابة عليه احيانا باختلاف وجهة نظر الهيئة التي ترى ان تتصدى لهذه العملية .

فهناك من يرى ان تطوير التعليم يجب ان يتم من داخل التعليم نفسه وبواسطة رجاله القائمين به فهم بحكم خبرتهم في هذا الميدان اقدر من غيرهم على تشخيص عيوبه واذاواته ووصف اساليب الاصلاح والعلاج ، وان اى تدخل من اى قوى خارجة لن يؤدي الا الى آراء نظرية غير قابلة للتحقيق او التنفيذ ، بل قد يؤدي تنفيذها الى فوضى التعليم واضطرابه وسوء عواقبه . وارباب هذا الراى يدعون دائما انهم عمليون في آرائهم واقعيون في حلولهم خبراء في ميدانهم بحكم الممارسة الطويلة لعملهم . وهم بذلك يحفرون غيرهم من غير الممارسين للعمل اليومي في الميدان المدرسى من العبث او التدخل في هذا الميدان الحساس خوفا من سوء العاقبة .

وهناك فريق آخر من غير المتخصصين في التعليم يرى عكس الراى السابق. ويعتقد هذا الفريق أن رجال التعليم الممارسين له من الداخل يفقدون تدريجيا الحساسية بمشكلاته الحقيقية التى يعانى منها المجتمع وأنه كلما طالت فترة الممارسة كلما قلت هذه الحساسية مما يجعل رجال التعليم من القائمين عليه يمثلون القوى المحافظة التى ترفض أى تطوير جوهري وبذلك يصبحون عاملاً من أهم عوامل تجميد التعليم وبعده عن مطالب الحياة المتطورة وانقطاع صلته بالمجتمع وبعد الشقة بينه وبين الاتجاهات التربوية الحديثة التى تقوم على ما يستجد فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية . ولذلك فإن هذا الفريق يرى أن تطوير التعليم يجب أن يتم من خارج التعليم أى بواسطة القوى التى توجه سياسة المجتمع وأهدافه وتضع خطته المختلفة من اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية . وأن رجال السياسة مثلاً أقدر من المعلمين على تحديد أهداف التعليم وتحديد متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من حيث التوسع فى التعليم أو زيادة مدته أو نوعياته المتخصصة والمهنية أو الجوانب المطلوب تعلمها واتقانها من معلومات ومعارف ومهارات عملية واجتماعية وفكرية وقيم دينية واجتماعية وقومية توجه سلوك الفرد وتسهم فى تكوين شخصيته .

وكثيراً مايتفق الفريقان السابقان — فريق رجال التعليم الممارسين وفريق رجال الراى والفكر من غير المتخصصين فى التعليم ، على أن المتخصصين فى العلوم التربوية وأساتذة كليات التربية هم رجال نظر يعيشون فى أبراج عاجية بعيدة عن الواقع والتطبيق وأنهم لذلك لا يقدرّون على تطوير التعليم ، وأنه يكفى أن يقوم اساتذة كليات التربية بأعداد المعلمين عن طريق تلقين النظريات التربوية وشرحها والقيام ببعض البحوث التى قد يستعين رجال التعليم بنتائجها .

وقد يرد اساتذة كليات التربية على ذلك بأن عملية تطوير التعليم عملية هندسة اجتماعية تحتاج الى تخصص فى أكثر من جانب وإلى خبرة كافية فى أكثر من ميدان ، وأن أخطر ما يتعرض له الارتجال الذى يقوم على الآراء الشخصية غير المحصنة والاندفاع الذى لا يبنى على أسس علمية وتجريبية أو على حساب دقيق وشامل لجميع جوانب العملية التعليمية من تعليم وتعلم ، وأن الخطأ الذى يقع فيه من يتصدى لتطوير التعليم من غير المتخصصين قد تعانى منه أجيال من أبناء الأمة ولابد طويلاً .

ولعل فى كل راى من الآراء السابقة جانب من الحقيقة أو الصواب ، لذلك فأننا نرى أن عملية تطوير التعليم عملية جماعية يجب أن يشارك فيها فريق متكامل يضم اساتذة كليات التربية المتخصصين ، كما تضم رجال التعليم

الممارسين وكذلك السياسيين وفوى الراى والخبرة من الاقتصـاديين والاجتماعيين ورجال الدين وغيرهم . بل يجب ان يشارك فى هذه العملية بطريقة او اخرى الآباء والمنتفعون من خريجي المدارس والمعاهد المختلفة والمسؤولين من رجال الاعمال عن تشغيلهم فى المؤسسات والمصانع والاعمال والوظائف المختلفة .

دور كليات التربية فى تطوير التعليم :

لقد كان من الضرورى فى نظرنا ان نبدأ بالمقدمة السابقة قبل ان نستعرض دور كليات التربية فى تطوير التعليم واذا تحدثنا عن كليات التربية هنا فانما نتحدث عن مجموعة من اعضاء هيئة التدريس الذين تخصص كل منهم بعمق كاف فى أحد العلوم البيداغوجية التى تتصل بتربية الفرد ونموه النفسى والعقلى والجسمى والاجتماعى فى مجتمع له ثقافة متطورة ومؤسسات قائمة ومشكلات متجددة مما يتطلب اعداده للتكيف والتفاعل الناجح مع هذا المجتمع بما يؤدى الى سعادة هذا الفرد وتقدم المجتمع كما تشمل كليات التربية عددا من الاساتذة المتخصصين فى مختلف العلوم الانسانية الاخرى وكذلك العلوم الطبيعية والفنية .

وليس خافيا على أحد العلاقة الوثيقة التى بين كليات التربية ومدارس التعليم المختلفة — فليات التربية هى التى تعد المعلمين لبعض نوعيات هذه المدارس وتقوم فى كثير من الحالات بتدريب هؤلاء المعلمين اثناء الخدمة . كما تشارك هذه الكليات فى وضع مناهج التعليم وتآليف الكتب المدرسية للتلاميذ ووضع الامتحانات النهائية للشهادات العامة . وكثيرا ما يدعى اعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية للاسهام فى مناقشات اللجان التى تشكل لدراسة بعض مشكلات التعليم وكذلك لحضور المؤتمرات او الندوات التى يعقدها المسؤولون عن التعليم فى المدارس للنهوض به .

وبالإضافة الى ما سبق فان كليات التربية تقوم فى كثير من الحالات باعداد الاخصائيين فى مجالات التعليم المختلفة مثل اعداد القادة فى الادارة التعليمية والاشراف الفنى وتعليم الكبار والوسائل التعليمية واقتصاديات التعليم وتربية الاطفال والصحة النفسية وتعليم المعوقين والقياس العقلى والنفسى الخ الخ وفى جميع هذه المجالات التخصصية يمكن ان تدرس الكلية وسائل تطوير التعليم والنهوض به .

ويقوم اساتذة كليات التربية غالبا بعمل الدراسات المختلفة واجراء البحوث التربوية والاشراف عليها وكثيرا ما يستفاد من هذه الدراسات ونتائج البحوث بطريق مباشر فى تطوير التعليم .

هذه الصلة القوية التى بين كليات التربية والتعليم فى المدارس توضح لنا الدور الكبير الذى يمكن أن تقوم به كليات التربية فى تطوير لتعليم السابق. للتعليم العالى بالاشتراك مع غيرها من الهيئات التعليمية وغير التعليمية ومع أن كل جانب من جوانب هذه الصلة التى سبقت الإشارة إليها يحتاج إلى مزيد من البحث والتحليل والدراسة لالقاء مزيد من الاضواء على مسئوليات كليات التربية فى كل جانب من هذه الجوانب الا أننا سوف نكتفى هنا بالإشارة السابقة إلى الدور الواضح لكليات التربية فى تطوير هذه الجوانب وأن نقصر حديثنا فيما يلى على لفاحية التى تعد من اختصاص كليات التربية أولا وتكاد تعد مسئوليتها وحدها وقبل غيرها وهى مسئولية الاعداد المهنى للمعلم أو بمعنى آخر فأننا سوف نقصر حديثنا فيما يلى على دور كليات التربية فى تطوير التعليم عن طريق استيفاء متطلبات مهنة التعليم فى اعداد المعلم .

تطوير التعليم عن طريق الارتقاء بمهنة التعليم :

لا شك أن المعلم هو المحور الاساسى الذى تقوم عليه عملية تطوير التعليم لمواجهة التطورات السريعة فى مجتمعنا العربى . والقضية التى نود تأكيدها هنا منذ البداية هى أن تطوير التعليم ومستقبله فى البلاد العربية بل مستقبل هذه الامم كلها رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم . وواضح أن الارتقاء بمكانة المعلم ومستواه العلمى والنهوض بالمهنة التى يفتى إليها هو السبيل إلى تطوير التعليم من أجل ارساء التجديد والتغيير فى المجتمع وتوجه الثقافة وبناء المجتمع العربى العصرى القادر على مواجهة التحديات المحيطة به .

ولكى نحقق ما نصبو إليه من ارتفاع بمستوى مهنة التعليم يجب أن نوجه اهتمامنا إلى عملية اعداد وتكوين المعلمين ليكونوا جديرين بالانتماء إلى مهنة رفيعة قادرة على احداث التطوير المطلوب فى التعليم من أجل تحقيق أهدافه وهنا تتضح لنا مسئولية كليات التربية فى العالم العربى فيما يتعلق بتطوير التعليم عن طريق الارتقاء بمستوى الاعداد لمهنة التعليم . وطالما أن كليات التربية لا تعد المعلمين الذين يرقون إلى مرتبة أرباب المهن الرفيعة وطالما أن هذه الكليات لا تعد الا فئة من الحرفيين فان الجهود التى تبذل لتطوير اتعليم مهما عظمت لن تكون أكثر من حبر على ورق . فالمعلم المهنى هو المحور الاساسى كما ذكرنا الذى يستطيع أن يحقق وأن يشارك فى احداث التطوير المطلوب .

ويميل المعلمون والمربون ورجال التعليم بصفة عامة إلى اعتبار التعليم مهنة من المهن الأصلية كالهندسة والطب والقضاء الخ . . . وقد يكون المعلمون .

على حق فى ذلك وقد يكونون مدفوعين بنوع من الطموح الناتج عن الاحساس بنبل واهمية العمل الذى يقومون به فى المجتمع ومع ذلك فان هناك قطاعات فى المجتمع العربى وغيره من المجتمعات لا تعترف بأن التعليم قد وصل الى مرحلة من النضج تكسبه الحق فى أن يطلق عليه صفة المهنة . بل ان الكثير من المعلمين أنفسهم فى البلاد المختلفة مازالوا ينادون بوجوب رفع مكانة التعليم كخدمة الى مستوى المهن الرفيعة .

والسؤال الذى نحتاج الى الاجابة عليه الآن هو ما هى المقومات التى تجعل من التعليم مهنة ومن لمعلمين أفرادا مهنيين قادرين على تطوير التعليم والنهوض بخدمات هذه المهنة ؟ ثم ما هو دور كليات التربية فى تحقيق هذه المقومات من خلال عملية اعداد المعلم وبذلك تسهم كليات التربية فى تطوير التعليم تطورا فعليا عن طريق الارتقاء بمهنة التعليم .

مقومات مهنة التعليم ودور كليات التربية فى دعمها :

سنحاول الآن تلخيص اهم المقومات التى يجب أن تتوفر فى الخدمة لـ (تعليمية) (أو فى اى نوعية أخرى من الخدمات) لكى ترقى هذه الخدمة الى مستوى المهنة . وسوف نكتفى بالإشارة الى المقومات التى لها صلة بالاعداد لمهنة التعليم فى كليات التربية تاركيه المقومات الأخرى كالتنظيم النقابى أو المسئولية المهنية أمام المجتمع لعدم صلتها الوثيقة بمسئولية كليات التربية فى هذا الشأن .

١ - الثقافة المهنية : يجب أن تتوفر لدى المهنة ككل أو لدى المهنى كفرد الثقافة المهنية التى لا تتوفر لدى الآخرين من غير أرباب هذه المهنة . ويقصد بالثقافة المهنية مما يعد أساسا لمزاولتها وتستند كل مهنة الى واحد أو أكثر من ميادين المعرفة أو العلوم التى تستقى منها الأسس العامة وتبنى عليها التطبيقات والمهارات اللازمة لها .

ولا شك أن القرن الحالى كان مسرحا لكثير من البحوث والتجارب والدراسات التى أنتجت مجموعة هائلة من المعلومات والمهارات وحددت العديد من القيم والاتجاهات المتعلقة بالثقافة المهنية التربوية . وبذلك انعدمت أهم المواقع التى تحول دون ارتقاء التعليم الى مستوى المهن المعترف بها . وتستقى مهنة التعليم والأسس والتطبيقات التى تلزم لها من أكثر من ميدان من ميادين المعرفة مثل الفلسفة وعلم الاجتماع والانثروبولوجى وعلم النفس ، وقد أسهمت هذه العلوم الأساسية وغيرها فى بناء قدر كاف من الثقافة المهنية التربوية التى وضعت موضع التجريب للتحقيق من صحتها .

ومن المعروف لنا جميعا أن المشتغلين بالتعليم فى المدارس ليس لديهم جميعا قدر مشترك من الثقافة المهنية التى يجب أن تنمو كلما استمر المعلم فى مهنته . بل أن الملاحظ أن بعض المعلمين الذين تلقوا هذه الثقافة المهنية التربوية فى كليات التربية كثيرا ما يستخدمون استراتيجيات شخصية مستقلة عما يستخدمه الآخرون وعما تعلموه فى كلياتهم . بل الأعجب من ذلك أن نجد الكثير من الأصوات التى ترتفع بين المعلمين أنفسهم التى تنادى بأن المهارة الكافة فى عملية التعليم تقوم أساسا على خبرة المعلم وحكمته واتباع الأساليب السائدة أكثر مما تقوم المهارات والمعلومات المهنية التى ثبتت صحتها .

لقد كانت النظرة القديمة الى العملية التعليمية على أنها عملية يمكن أن تتم دون حاجة الى مهارات خاصة . وان أى شخص يعرف المعلومات او المهارات المطلوب تعليمها يستطيع أن يعلمها للغير . وما زالت هذه النظرة سائدة فى كثير من الأوساط التعليمية وبصفة ظاهرة فى التعليم الفنى والتعليم الجامعى . وواضح أن هذه النظرة تجرد التعليم وتجعل منه حرفة من الحرف البسيطة التى لا تحتاج الى ثقافة مهنية خاصة ، ولا تهتم الا بنقل المعلومات فتهمل الأهداف التربوية من التعليم ونتجاهل أثر الطريقة التى تستخدم على تفكير الطالب ونمو شخصيته وغير ذلك من الآثار السلوكية التى تترتب على هذا التعليم .

وهنا تتضح مسئولية كليات التربية عند اعداد المعلمين فى أهمية تأكيد العلاقة التى بين العلوم الأساسية السابق الإشارة إليها والتى تستند إليها مهنة التعليم ، وبين العمل الذى يمارسه المعلم فى المهنة وأن تكون دراسة هذه العلوم والتعمق فيها ليس هدفا فى ذاته وإنما بقصد الاستفادة منها فى المواقف التعليمية المختلفة .

٢ — القدرة على اتخاذ القرار السليم : يجب أن يصل الممارس لأى مهنة الى المستوى الذى يستطيع فيه اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالخدمة التى يقدمها وأن يكون هذا القرار وفق آخر ما توصل اليه العلم وفى ضوء خلفية من القواعد والنظريات التى تستند إليها المهنة وذلك مع مراعاة أثر هذا القرار على الظروف والقرارات الأخرى المرتبطة به .

غير أن من الملاحظ أن الكثير من المعلمين لا يدركون خطورة الدور الذى يقومون به من حيث اتخاذ القرارات المتعلقة بتلاميذهم بصورة مستمرة أثناء عملهم . فكل لحظة فريدة فى نوعها وكل موقف يختلف بصورة أو أخرى عن غيره من المواقف . وليس لدى المعلم المهنى « وصفه » واحدة يطبقها على

جميع الحالات والمواقف ، بل عليه أن يزن كل حالة وكل موقف على حده ثم يتخذ القرار المهني المناسب في ضوء ثقافته المهنية لمعاونة تلاميذه على التعليم والنمو .

وبرغم أهمية هذا الدور المهني للمعلم فالملاحظ أن هناك تراخيا واضحا في تطبيق المعلومات المهنية التي تأكدت صحتها . وهذا التراخي ليس من جانب الممارسين للمهنة في المدارس فحسب ولكن من جانب المشرفين على أعداد المعلم أحيانا . فالمعلومات المهنية ينقصها التكامل في تعليمها وبالتالي قد لا يتعلمها الطلاب في كليات التربية بصورة مرضية . وينتج عن ذلك أن يلجأ المعلم إلى الأساليب التقليدية ضاربا عرض الحائط بهذه الثقافة المهنية معلنا أن التعليم خبرة مكتسبة بالممارسة وليس بعلم أو فن . هذا بالإضافة إلى أن الكثير من المعلمين لا يتابعون المعلومات المهنية المستحدثة ولا يعرفون شيئا عن كثير من النظريات الجديدة أو الممارسات المبتكرة . وهكذا بفردى قشل المعلمين في تكوين مدركات جديدة وتطبيق النظريات التي توصلت إليها البحوث العلمية إلى الهبوط بعملية التعليم عن مستوى المهنة إلى مستوى الحرفة .

وتتطلب عملية التعليم أن يقوم المعلم بتهيئة الفرصة أو المجال أمام المتعلم لكي يمر بالخبرة الملمة التي تعدل من قيمة أو أفكار أو سلوكه . ولدى مهنة التعليم الآن ثروة كبيرة من المعلومات والتجارب والبحوث في مجال علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الحضارات يستطيع المعلم عن طريقها أن يتنبأ بما تؤدي إليه المواقف المختلفة فيما يتعلق بحدوث التعلم ويستطيع في ضوء ذلك أن يتخذ القرار المهني عن الاستراتيجية التعليمية المناسبة لكل حالة ولا شك أن اتخاذ مثل هذا القرار والقدرة على تنفيذه أمور تتطلب مهارة فنية غائقة .

وفي رأينا أن المعلم شأنه شأن شأن الطبيب ورجل القضاء عليه أن يتخذ في كثير من المواقف التي تتصل بمهنة الكثير من القرارات التي لها آثار بعيدة المدى في حياة من يتعامل معهم . فالمعلم هو الذي يمهد الطريق على أوسع مدى أمام الطالب لكي يتعلم ويتفتح ذهنه وتنمو شخصيته ، وقد يشجعه ويعدل من فكرته عن نفسه ويزيد من طموحه وثقته بنفسه وينمي قدراته ويوجه سلوكه وعلاقاته بغيره مستخدما في ذلك الاستراتيجيات التي تؤدي إلى ذلك . أما المعلم الذي لا يدرك طبيعة عمله ورسالته فإنه قد يتخذ من القرارات والتصرفات ما يغلق الأبواب أمام تلاميذه ويهبط بمعنوياتهم ويسئ إلى صحتهم النفسية ويحولهم إلى أشخاص أقل شأنًا وأقل أثرا في حياتهم ومجتمعهم عما كان يمكن أن يصلوا إليه .

ويتضح مما سبق مسئولية كليات التربية فى تدريب طلابها على اتخاذ القرارات المهنية السليمة وعليها أن تتخذ من الأساليب وأن تتبع من الاستراتيجيات ما يمكنها من تحقيق ذلك . فتطوير التعليم لا يعنى مجرد تعديل موضوعات المنهج أو تحفيظ التلاميذ الحقائق الواردة فى الكتاب المدرسى أو غير ذلك مما يركز عليه القائمون بالتطوير فى كثير من الأحيان . ولكن التطور الحقيقى يكمن فى كيفية قيام المعلم باحداث الآثار والتغيرات المرغوبة فى تلاميذه بحيث يكون نموهم عقليا وجسميا واجتماعيا ونفسيا فى الاتجاه السليم . ولا شك أن قدرة المعلم على اتخاذ القرار بعد تشخيص الحالة يمكنه من تحقيق هذه الأهداف .

هذه خلاصة لبعض الجوانب التى توضح دور كليات التربية فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى . وقد اقتصرننا على مسئولية كليات التربية فى الارتقاء بمستوى مهنة التعليم عن طريق الاعداد الواعى لهذه المهنة مما يدفع بعملية تطوير التعليم الى الأمام .

وعلى المعالمين بالبلغّة العربيّة لغة القرآن الكريم

للاستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

ان اللغة العربية فى مقدمة اللغات الحية التى أدت رسالتها السامية فى الحياة خير أداء ، وعبرت فى عصورها الاولى عن حاجات المجتمعات التى اتخذتها لغة لها ، وأعربت بها عن مطالبها وعلومها وآدابها وفنونها، وما تزال حتى الساعة تعبر عن الحياة وما يجد فيها خير تعبير . وانها لتتسع أكثر من ذى قبل لكل جديد مبتكر ولكل حديث مخترع .

واللغة العربية فوق ذلك من أغنى لغات العالم ثروة لفظية تستوعب حاجات الأمة الحسية والمعنوية . والعرب منذ أواخر العصر الجاهلى قد اهتموا بلغتهم واعتزوا بتراثهم الادبى ثم ازداد شغفهم وتضاعف كلفهم بها مع ظهور الاسلام ، لأن المولى عز وجل اختارها لدينه قرآنا وسنة وعبادة وتشريعا .

ولما للغة العربية من منزلة مرموقة بين أهلها الناطقين بها فان القوى الاستعمارية حرصت على هدمها لأنها لسان الدين الاسلامى الذى ما زالت تحاول القضاء عليه ، وذلك بالدعوة الى استخدام اللهجات العامية لفئة للتأليف والكتابة كما فعل اللورد « دفرين » السياسى البريطانى حين طالب بتدوين العلوم باللغة العامية المصرية ، وكما حاول المستعمرون الفرنسيون فى الجزائر ، الا ان هذه الدعوات والمحاولات الاستعمارية قد باءت بالفشل .

واذا انتقلنا بحديثنا عن اثر الاسلام فى انتشار اللغة العربية وعن التلازم القوى بين انتشار الاسلام بالعربية وانتشار العربية بالاسلام ، وجدنا خصوصا شتى فى القرآن الكريم ولبعض أئمة اللغة الاعلام نورد طرفا منها فيما يلى :

ففى القرآن الكريم يقول المولى عز وجل : « انا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون » . ويقول جل وعلا : « لقد أنزلنا اليكم كتابا فيه ذكركم أفلا تعقلون » . ويقول عز من قائل : « وانه لذكر لك ولقومك وسوف تسألون » . ويقول جل شأنه : « وأنزلنا اليك الذكر لتبين للناس ما نزل اليهم ولعلهم يتفكرون » .

فنزول القرآن الكريم بالعربية دليل شاهد على أهميتها وأفضليتها
وصاحب الوقع الأكبر والأثر الأظهر في نشرها وخلودها . وهي أيضا لأنها
أغنى اللغات بيانا وأقواها برهانا كانت وما تزال عاملا مساعدا في نشر
الاسلام والاقبال على تعاليمه ، ويكفى تدليلا على ذلك اختيار الله لها لسانا
لدينه العام والآخر وهو الاسلام الحنيف .

ان اللغة العربية من الدين ، ومعرفتها فرض واجب ، فان فهم الكتاب
والسنة فرض ، ولا يفهم الا باللغة العربية . وما لا يتم الواجب الا به فهو
واجب .

ان معرفة اللغة العربية سبيل التوصل الى معرفة ما في الكتاب الكريم
ومعرفة ما في السنة المطهرة والآثار وأقوال اهل التفسير من الصحابة الاجلاء
والتابعين .

يقول الازهرى : انه قد وضع كتابه في اللغة العربية : « النصيحة
الواجبة على اهل العلم لجماعة المسلمين كما جاء بها التوجيه النبوى » وذلك
لافادة الناس بما يحتاجون اليه والدفاع عن لغة العرب التى جاء بها القرآن
وجاءت بها السنن والآثار .

ويقول المرحوم الاستاذ عباس محمود العقاد في تقديمه لكتاب الصحاح
للاستاذ العطار : « ولقد قيل كثيرا ان اللغة العربية بقيت لانها لغة القرآن ،
وهو قول صحيح لا ريب فيه ، ولكن القرآن الكريم انما ابقى اللغة لان
الاسلام دين الانسانية قاطبة وليس بالدين المقصور على شعب او قبيل .

وقد ماتت العبرية وهى لغة دينية او لغة كتاب يدين به قومه ، ولم تمت
العبرية الا لأنها فقدت المرونة التى تجعلها لغة انسانية ، وتخرجها من حظيرة
العصبية الضيقة بحيث وضعها اهلها منذ قرون .

ويقول المرحوم العقاد ايضا : « وستبقى اللغة العربية ما دام لها انصار
يريدون لها البقاء ، ولم ينقطع انصارها في عصرنا الحاضر ، بل نراهم بحمد
الله يزدادون ويتعاونون ، ويتلاقى ابناء البلاد المختلفة على خدمتها ودعمها
لأنهم مختلفون بمواقع البلاد متفقون بمقاصد الضمائر والألسنة والأفكار .
والله سبحانه وتعالى يقول : « انا نحن نزلنا الذكر وانا له لحافظون » .

ويرى علماء الاجتماع ان اللغة تجعل من الامة الناطقة بها كلا متراسا
يخضع لقانون واحد ، وانها الرابطة الحقيقية الوحيدة بين عالم الالذهان وعالم

الأبدان ، وهى نظرية تصدق على لغتنا العربية الجبيلة العظيمة الأثر فى تكوين عقليتنا وهداية سلوكنا وتصريف أمثالنا ، ذلك انها تمتاز على غيرها من اللغات الأخرى بمثالية عميقة صريحة تحسب حساب الفكرة والمثال وتضعها مكان الصدارة والاعتبار .

ويقول الدكتور حسين نصار فى المعجم العربى : « لم تنهر اللغة العربية بانهيار الدولة الاموية ، وذلك بفضل القرآن الكريم الذى احاط العربية بهالة من القداسة والجلال غمرت كل مسلم مهما يكن جنسه ومهما تكن لغته ، فاستمرت حية تتوارثها السفة جيل بعد جيل . وان السبب المباشر الذى اظهر الدراسات اللغوية هو ارتباطها بالدراسات الدينية واتحادها فى النشأة .

فقد أنزل القرآن كتاب العربية الاعظم على الرسول العربى الكريم ليدعو قومه الى سبيل الرشاد فكان بلغتهم وعلى اساليب كلامهم .

وبعد ... فان اللغة العربية التى وسعت كتاب الله كما قال المرحوم حافظ ابراهيم لفظا وغاية ، ووسعت ايضا حضارة الاسلام خلال أربعة عشر قرنا قديما خليفة ان يعتز بها كل معلم دون استثناء وبغض النظر عن تخصصه لأن المعلم كل معلم قبل أى شىء مرب يقوم على اعداد الاطفال وتنشئتهم ورفع مستواهم ، ليس فى مجال تخصصه النوعى فحسب بل فى كل عملية مربية ، وفى أى مجال يعايشه المتعلم بجسمه وعقله وشعوره ووجدانه .

ومهما يكن من قول فان قوام الوحدة العربية هو الدين الاسلامى لأنه لا يمكن فصل الاسلام عن اللغة العربية ولا عن الامة العربية التى اعزها الله بالاسلام ، والتى لا يمكن ان تحيا مجيدة سعيدة الا فى ظله الورىف العزيز .

وان الدفاع عن اللغة العربية الفصحى هو دفاع عن القرآن وعن الدين الاسلامى قرآنه وحديث رسوله وتاريخه وراثته الفقهى ونخائره الفكرية وكنوزه الادبية الخالدة .

اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الأكتور : على محمود فريد
كلية التربية بالفيوم

مقدمة :

مكانة العربى فى العالم اليوم ، ومكانة حضارته فى التاريخ البشرى وتأثير ثقافته على الثقافة العالمية ، كل هذا يدعو ويحث عليه أن يتنبه الى أن نشر لغته أصبح أمرا محتملا عليه .

ان الروابط الوثيقة والعلائق المتينة بين أمة العرب والدول الافريقية واثار الحضارة العربية فى افريقيا أصبح من الحقائق التاريخية التى لا يستطيع أى انسان مهما كان أن يتشكك فيها أو يفض من مكانتها وقيمتها .

فقد شاء القدر أن تكون أمة العرب مسرحا لثقافة فكرية زاهرة ، وحضارة مادية باهرة ، ولقد انتقلت ثقافة العرب وحضارتهم — بسبب الموقع الجغرافى الفريد — الى كل من افريقيا وآسيا ، وكان تأثير ذلك على العالم الاوربى بأسره سببا فى ازدهار حضارتهم وتقدم ثقافتهم .

وليس هنا مجال البحث عن عوامل تأثير الحضارة الاسلامية فى العالم اجمع فقد تكفلت بذلك كتب عربية وأجنبية ، وكلنا نود أن نقول لكل عربى فى الوطن العربى عليك واجب مقدس وهو بعث الحضارة العربية من جديد ، ونشر الثقافة الاسلامية ما وجدت الى ذلك سبيلا .

ان هناك اعدادا هائلة من الدول الافريقية والآسيوية ترغب فى رغبة شديدة وتتوق الى تعلم اللغة العربية ، لشعورهم القوى بذلك الرباط الذى لا ينفصم بينهم وبين أمة العرب والاعتبارات الدينية والثقافية والاجتماعية والتاريخية بين الدول العربية وافريقيا من ناحية وبين الامة العربية وآسيا ، قد جعلت للعربى مكانة عالية فى نفوس الافريقيين والآسيويين على حد سواء .

لقد مضى الزمن الذى كان فيه ادباء العرب مشغولين بتلك الآراء الهدامة التى تريد أن تقوض اركان العربية بالتقليل من قيمتها تارة ، وباحياء

العالميات فى الوطن العربى تارة أخرى ، وبقيت اللغة العربية صامدة ثابتة
وستبقى تدب فى عروقتها دماء القوة والحياة .

وبقى لزاما على علماء العرب أن يردوا للفتهم دينها عليهم بأن يعملوا
جاهدين على نشرها بين الاخوة الافريقيين والآسيويين الذين يحبونها ،
للصلة الحضارية التى تربطهم بأخوانهم العرب وجيرانهم من سدنة لغة
القرآن والدين الاسلامى .

فى السنوات الاخيرة تعالت النداءات من عدد كبير من الدول الافريقية
والآسيوية راغبين أن يتعلموا العربية ، فهبت الدول العربية من ثباتها
وانشأت الاقسام المتخصصة فى تعليم اللغة العربية للاجانب . هذا عدا
هؤلاء الذين يفتدون الى رحاب الازهر الشريف ليتلقوا علوم اللغة والدين من
قديم الزمان .

ان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجال جديد ، فى حاجة الى
دراسات وأبحاث تبين لنا أفضل الطرق لاعداد ذلك المعلم ، واعداده يحتاج
الى جهد ومشقة ولا بد من تضافر جهود اللغويين والمربين فى هذا العمل
القومى المقدس .

لقد افتتح اول مركز لهذا العمل الرائد بالخرطوم ، وهو الآن
يقدم لهذه التجربة فى اعداد عدد من المتخصصين فى تعليم العربية
لغير الناطقين بها ، انشأته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وقد
انشئ بالخرطوم ، لأن الاقدار قد جعلت من السودان افريقيا المصغرة ،
يحمل كل ثقافات افريقيا ، ويزخر بتنوع اصولها واجناسها وينطق بأكثر
لغاتها ولهجاتها .

اختيار المعلم والمتخصص فى تعليم العربية لغير الناطقين بها :

والمعلم الذى يتصدى لهذه المهمة ، ويريد أن يسهم فى هذا العمل القومى
الرائع يجب أن تراعى فيه أمور ما أهمها ما يلى :

١ - أن يكون متخصصا فى اللغة العربية ، او لديه خلفية تمكنه من
تدريسها ، وأن يكون على معرفة وثيقة بالحضارة العربية الاسلامية وأثرها
فى الحضارة العالمية .

٢ - أن يدرس الحياة الاجتماعية والانثربولوجية لهؤلاء الذين سيقوم
بتعليمهم العربية ، وخاصة افريقيا وآسيا ، أن معرفته بهذا تساعده بدون

شك في تقديم المادة المناسبة والموضوعات التي تتلاءم مع حياتهم الفكرية والثقافية ، فيجد آذانا صاغية وروحا عالية يقبلون عليه وعلى دروسه بشغف ويحرصون بالتالى على تعلمهم اللغة .

٣ — أن يكون على دراية تامة بعلم الاصوات والصوتيات ، (الفونتيك والفنولوجى) وكذلك علم الاصوات العربية مجيدا لاستعمال المعامل اللغوية ، اذ انه بلا شك عليه أن يقوم بتدريب الدارسين نظريا وعمليا وتوجيههم الى استخدام معامل الاصوات ليتدربوا على نطق الاصوات العربية نطقا صحيحا .

٤ — أن يكون مسيطرا سيطرة كاملة على علم الصرف Morphology والنحو Grammer فى اللغة العربية ، مدركا أن علم الاصوات يخدم علم الصرف وهما فى خدمة علم النحو الذى يسميه المحدثون علم التراكيب .

٥ — كما ينبغى أن يكون على دراية كافية بعلم الدلالة والمعاجم ، معانى المفردات ، وتطور هذه المعانى ، وكذلك الفروق بين المعاجم المتعددة القديم منها والحديث العربى والاجنبى وهذا يؤهله بالطبع لأن يقدم منها منهاجا لتلاميذه مزيلا بمعجم خاص مناسب لهم ولستواهم التعليمى .

٦ — أن يجيد اجادة تامة احدى اللغات الاجنبية ، كالانجليزية أو الفرنسية ، ومن الافضل ان يجيدها قراءة وكتابة وحديثا ، واللغة الاجنبية تعتبر اللغة الوسيطة التى سيضطر لاستخدامها مع تلاميذه ليوضح لهم عند الحاجة ، ما غمض عليهم من معانى الكلمات العربية .

٧ — أن يعرف طريقة كتابة الاصوات العربية بأصوات لاتينية ، اذ أنه سيكون فى أشد الحاجة الى أن يوضح بعض الكلمات وكتابتها برموز لاتينية ، فتكون الاصوات الصعبة النطق أكثر وضوحا عند تلاميذه ، وتساعدهم بالتالى على النطق العربى السليم .

٨ — أن يكون لديه معرفة كافية بعلم اللغة التقابلى ، وهو علم جديد يعرف المقارنة وسيلة له Contrastive Linguistics يقابل هذا العلم بين نظامين لغويين يقارن مثلا النظام اللغوى لهجة عربية فى أصواتها بالنطق الشائع عند المثقفين فى انجلترا أو ألمانيا أو روسيا ، الهدف منه هدف تعليمى ، المقارنة بين نظام لغوى وآخر يساعد على تحديد الصعوبات التى تواجه ابن هذه اللغة أو اللهجة عند تعلمه للغة أخرى ، ومع أنه نوع من المقارنة الا أنه يخالف علم اللغة المقارن الذى يعنى بتحديد الفصيلة اللغوية ، أو البحث فى

اللغات المدرجة فى اطار أسرة واحدة كالمقارنة بين اللغات السامية او بين اللغات الهندية الاوروبية لكن علم اللغة التقابلى يقارن ويقابل بين أية لفتين، لتكن اللغتان من أسرة واحدة عندما تقابل الانجليزية بالالمانية مثلا ، او العربية بالسواحيلية ، او تكون اللغتان من اسرتين مختلفتين عندما تقابل العربية بالانجليزية او الالمانية بالروسية ، وعلى هذا فان علم اللغة التقابلى يتوسل بالمقارنة ، ويهدف هدفا تعليميا علميا ، ومن الجدير بالذكر ان نذكر ان علم اللغة المقارن اقدم منهج فى علم اللغة الحديث ، فقد مضى على نشأته قرن (اى القرن التاسع عشر) اما علم اللغة التقابلى فهو أحدث علوم اللغة ، وقد نشأ منذ خمسة وعشرين عاما تقريبا .

٩ - ان معلم اللغة لغير الناطقين بها فى حاجة الى دراسة علم من علوم اللغة يعتبر أيضا جديدا على الدراسات العربية ، وهو علم اللغة التحويلي او ما يسمى Transformational Grammar والفكرة الاساسية فى النحو التحويلي ان الوصف الدقيق للغة من اللغات انما يعنى تحديد الامكانيات التقديرية الكامنة فى هذه اللغة ، والتي يصطفى منها ويستعين بها مستخدم اللغة . والمنهج التحويلي وسيلة من وسائل تحديد طبيعة العلاقات بين الوحدات اللغوية التى نسميها كلمات او مفردات .

وجموع الامكانيات التعبيرية كامنة فى ذهن مستخدم اللغة حتى انه يستطيع بالمخترن لديه منها ان يفهم جملا وتعبيرات لم يسبق له ان سمعها من قبل .

ولنضرب بعض الامثلة لذلك فالتركيب المكون من الاسم + الضمير فى نحو كتابك ، أبوك ، وطنك ، قلمك ، دورك ، سفرك ، تبدو هذه التراكيب من ناحية الشكل متضمنة لعلاقات واحدة ، ولكن الناظر اليها والمتأمل فيها يجد انها تقترن بعلاقات مختلفة ، وليس صحيحا انها كلها تدل على الملكية ، وهنا تأتى مرحلة ، الملكية ، تفسير العلاقات المختلفة بتحويلها الى تعبير يفسر العلاقة الحقيقية فكلمة « كتابك » تعنى الكتاب الذى أفتته او الكتاب الذى تملكه وهاتان العلاقتان تختلفان عن العلاقة الكامنة فى التركيب، « أبوك » . فالاب هو الانسان الذى ينتمى اليه الابن ، وهذا بالطبع يختلف عن كلمة وطنى فالعلاقة هنا انتماء مواطن الى وطنه وهكذا فى سائر التراكيب الأخرى ، وهذه الاشياء متفقة فى الشكل مختلفة فى الدلالة على العلاقات.

ونجد تعبيرات فى القواعد العربية تحتاج الى المنهج الحويلى لتحديد العلاقة المطلوبة فى التعبير ، فمثلا « ضرب محمد » باضافة المصدر

الى محمد ، قال النحويون انها تحمل مدلولين لعلاقتين مختلفتين باضافة المصدر لفاعله او الى المفعول به اى ان محمدا اما ان يكون الضارب او المضروب ، وهنا يجب على المعلم ان يحول التركيب الى تعبير آخر يوضح المقصود من التركيب باحلال الفعل محل المصدر . وسيجد ان ضرب بفتح الفاء تدل على الضارب . وضرب بضم الضاد تدل على المضروب ولعل من الواضح ان الاضافة فى اللغة العربية تدل على علاقات مختلفة وشجرة اللغات مثلا تختلف عن شجرة البرتقال . وهنا يظهر المنهج التحويلي فى ايضاح ان الشجرة الاولى تضم وتجمع والثانية تثمر .

والحروف فى اللغة العربية تلعب دورا اساسيا لهذا المنهج ، واختلاف معانى الحروف قدم لنا فى العربية تعبيرات متشابهة فى الشكل ولكنها مختلفة فى علاقاتها ومدلولاتها انظر الى التغييرات الدلالية فى التعبيرات الآتية :

- (أ) سار محمد وعلى — سار محمد والفيل — تضارب محمد وعلى .
(ب) جلست على الاريكة — على محمد دين — فلان امير علينا —
مررت عليه — قمت من على الحائط .
(ج) الحمد لله — المال لحمد — قل الله يهدى الى الحق — يخرون
للاذقان سجدا .

(د) اقم الصلاة لدلوك الشمس — سمعت لحمد — ونضع الموازين
القسط يوم القيامة .

وغير ذلك كثير فى اللغة العربية وهذا بالطبع يحتم على واضعى مناهج
تعليم العربية للاجانب مراعاة المنهج التحويلي فى تعليم اللغة ونشرها .

كما ان عليه ان يدرس اللغات العربية القديمة والحديثة دراسة مقارنة
وقد كان جل هم الباحثين فى اللغات العربية الى عهد قريب موجهها الى
دراسة اللهجات القديمة والوصول الى مظاهر الخلاف فيها من جهة الاصوات
والخلافات الاعرابية ودلالات الالفاظ واختلاف معانى المفردات فى اللهجات
المختلفة .

اما الان فلم يعد اللغويون ينعمون بالراحة والاستقرار بل نراهم قائلين
فى المعامل يدرسون الظواهر اللغوية الصوتية المختلفة ويحاولون وضع قواعد
وقوانين حديثة تفسر لنا تطور الاصوات ومقاطعها والنبر وموسيقى الكلام ،
والمماثلة والمخالفة وما اليها من مسائل علم الاصوات .

وادى بهم تعمقهم فى الدراسات الصوتية الى ان ينتقلوا الى دراسة
اللهجات الحديثة دراسة عملية ، فأخذوا يطوفون بالقرى والبلدان ليسجلوا

اللهجات الاجتماعية واللهجات الاقليمية واللغات الخاصة ليفرقوا بينها جميعا كما يفرقون بين اللغات المشتركة واللغات الادبية الفصحى ، وما ذلك كله الا لان مهمة اللغوى لم تعد مقصورة على الدراسات النظرية والبحث فى بطون الكتب القديمة كما كان يفعل الاوروبيون عندما كانوا يدرسون اللغتين اليونانية واللاتينية وكما كان يفعل علماء العرب فى العصور المختلفة حينما كانوا يدرسون اللغة العربية .

قلت هذا لكى اوضح ان المعلم الذى يعد المهنة للتعليم لغير الناطقين بالعربية من واجبه ان يكون على دراية كافية لطريقة دراسة اللهجات الحديثة. وسيجد ان مناطق كثيرة تنطق لهجات عربية حديثة يستطيع بها درسه من وسائل دراسة اللهجات ان يعتقد المقارنة بين لهجة التلميذ واللغة الفصحى. ويؤدى عمله التعليمى فى سهولة ويسر كما تعينه هذه الدراسة على انتاج الابحاث العلمية وعلى تأليف الكتب والمناهج التى تناسب تلاميذه من حيث مستواهم الثقافى والاجتماعى والفكرى .

ولهذا تحرص مراكز اعداد المتخصصين فى العربية ان تعد خريجيها اعدادا لغويا على أحدث النظم المعمول بها فى معاهد اللغات كما تمدهم بأحدث الوسائل والمعينات وتدريبهم التدريب الكافى فى المعامل اللغوية ومعامل الاصوات الحديثة لاجل ان يؤدوا واجبهم فيما بعد على أكمل وجه .

كما تهتم أيضا بتزويدهم بالنظريات التربوية الحديثة وطرق التدريس. لتعليم العربية لغير الناطقين بها وتهيئتهم للقيام باعداد برامج وخطط ومناهج التعليم فى المناطق التى سيقومون بالتدريس فيها أو الاشراف على التعليم بها.

كما تؤكد أيضا على أن يختار لهذه المهمة من مارسو التدريس بالفعل فى المدارس والمعاهد وخاصة معاهد اعداد المعلم ، فانه اذا كانت لديه خلفية سابقة فى التدريس كان من السهل عليه أن يمارس عمله الجديد مستعينا بما لديه من خبرات فى هذا المجال .

توجيهات لمعلم العربية لغير الناطقين بها :

ولعل من المفيد أن نذكر بايجاز بعض التوجيهات التى يجب ان يحرص عليها معلم العربية لغير الناطقين بها عند مزاولة مسئوليته التربوية ، وأن يضعها نصب عينيه دائما وأهمها ما يلى :

١ — اختيار السهل من الكلمات التى تستعمل فى بيئة التلاميذ خاصة المبتدئين منهم ، وهذا يتطلب منه أن يقوم باحصاء دقيق للمفردات التى تناسب.

ومستواهم العقلى ومستوى أعمارهم . فاذا كان يقوم بالتدريس لتلاميذ المرحلة الاولى ينبغى أن يجمع ما يمكنه جمعه من المفردات التى يستخدمها هؤلاء الصغار عادة فى هذه المرحلة من العمر ، فاذا قام بهذه المهمة ساعدته فى امداد هؤلاء التلاميذ بحصيلة لغوية ملائمة لهم تماما ، وبذلك يستطيعون أن يعرفوها بسهولة ويستخدموها فى نماذجهم وكتاباتهم ، وليس هذا بالامر الهين ، فالبنيات تختلف اختلافا جوهريا فيما بينها ، فى المفردات التى يستعملها صغارهم والقصص التى يعرفونها وكذلك فى مستوى الثقافة والتعليم ، فى الحكايات القصيرة والامثال مما يمارسونه فعلا من أنماط التعبير والحديث .

اما اذا كان التلاميذ فى مرحلة متقدمة لمعرفة اللغة العربية وممارستها ، فيوصى خبراء التربية والتعليم أن يكون مجال جمعه للمفردات والتراكيب مما يستعمل فى الصحف اليومية والاذاعة ونشرات الاخبار ، وغيره مما هم متداول فى البيئة ويمارس فى الحياة اليومية .

والمعلم اليقظ النشط يمكنه بوسائله التربوية أن يتخير من الالفاظ احسنها واكثرها مناسبة للمستوى العقلى والفكرى لهؤلاء فيحجب العربية الى نفوسهم ويجعلهم يعشقون تعلمها وممارستها فى المحادثة والكتابة والقراءة .

كما أنه ينبغى أن يكون عدد الكلمات المختارة مناسبة وشاملا لموضوعات مختلفة ومتنوعة من حيث الاسماء والانفعال والظروف وغير ذلك من الانماط اللغوية المعروفة .

٢ — وعلى المعلم كذلك أن يلاحظ الفروق الفردية لتلاميذه ، ويقسمهم الى مجموعات ويقدم لكل مجموعة نوعا من المفردات والتراكيب بما يتناسب ومستواها اذ أنه بدون شك سيصادف من بين تلاميذه من له خبرة سابقة باللغة العربية ، ومن جلس امامه وليس لديه أية خلفية عنها وسيجد كذلك من بين تلاميذه من هو سريع الفهم والاستيعاب ومن يحتاج الى مزيد من الجهد فى فهمه واستيعابه .

ولذلك ينبغى أن يقدم الغذاء الصالح لكل من هؤلاء ، وهذا لا يتأتى الا اذا قسمهم الى مجموعات حسب قدراتهم وخبراتهم السابقة .

٣ — ويجب على المدرس أن يختار احدى الطرق المعروفة فى تعليم العربية وهذه الطرق هى : الجزئية أو التركيبية ، أو التحليلية التركيبية ، ويسير مع المبتدئين فى تعليمهم الهجائية العربية بالطريقة التى يختارها واضعا نصب عينيه أن يستوعب تلاميذه الاصوات العربية كلها فى اوضاع مختلفة

من حيث شكلها مفتوحة ومكسورة أو مضمومة ، ثم تعريفهم بأصوات اللين المختلفة منركا تمام الادراك التغيرات الصوتية التي تحدث لكل صوت عندما يسبقه أو يليه صوت آخر .

ان أصوات العربية ، أو الحروف الهجائية كما يسميها علماء العربية ، قد ينالها كثير من التغيير عندما تتلاقى مع حرف آخر ، فترقق أو تفخم ، أو تحذف أو تسهل أو تقلب الى حرف آخر وغير ذلك من التغيرات المعروفة في علمي الصوتيات والصرف أو كما يسميه الغربيون « الفونولوجى » و « المورفولوجى » ومع ان الحروف العربية ثمانية وعشرون حرفا الا اننا بالملاحظة المباشرة ، وباستعمال معامل الاصوات نجد ان أصواتها ينالها من التغيير والتبديل ما يجعل عددها أكثر من ذلك بكثير ومهمة معلم العربية ان يعرف هذه الحقيقة معرفة جيدة وان يراعيها عند تدريسه لغير الناطقين بالعربية .

٤ — كما ينبغى أن يتخلص عند تدريسه لهؤلاء مما يسمى بالمعادات اللغوية ، فقد يكون في لهجته أصوات متغيرة تماما ، أو نوعا ما ، عن اللغة الفصحى التي يدرسها فيجب أن يبعد لهجته عن هذه العادات عندما يعلم حتى تكون تعبيراته سليمة تماما ، وأن يضع نفسه مكان التلميذ فلا يعبر أمامه الا بأساليب صحيحة تشتمل على مفردات وتراكيب تتناسب ومستوى هذا التلميذ .

٥ — أن يحرص على ترديد كل كلمة وكل جملة أمام التلاميذ مرات عدة بلغة سليمة ، وأن يرددها أمامه التلميذ كذلك حتى يعرفوا نطقها الصحيح معرفة جيدة .

٦ — كما ينبغى أن يلاحظ أن التعبير من أصعب الفروع على التلميذ ، فعليه أن يحسن اختيار المادة التي يقدمها في حصص التعبير مراعي فيها السهولة وأن تكون الاسئلة كذلك سهلة وملائمة ، وإذا طلب منهم الكتابة في موضوع يجب أن يكون على شكل حديث قصير مكون من جمل بسيطة ، أو على قصة قصيرة .

٧ — اذا وجد صعوبة في نطق بعض الاصوات فعليه أن يكرر هذا الصوت ويستعمله في كلمات متعددة ويطلب من التلاميذ نطقها عدة مرات حتى يتعودوا على النطق السليم لها .

٨ — والقواعد العربية يجب أن يقدمها لهم بالتدريج ، ولا يدرسها على شكل أمثلة تقليدية بل على صورة أساليب وتعبيرات وقصص تقدم اليهم ثم تناقش ، وبعد ذلك يستنبط القاعدة .

٩ - إذا وجد مدرس يعرف لهجة أو رطانة هؤلاء الذين يعلمهم ، فيكون اختيار هذا المدرس اختياراً مناسباً ، إذ أنه يستطيع أن يوضح المعانى أولاً بلهجتهم ثم بعد هذا يوضحها لهم بالعربية ، وربما كان وجوده بينهم حافزاً على الاستمرار في تعلم اللغة والتعلق بها .

١٠ - إذا أختير مدرس لهؤلاء الذين يتكلمون بالانجليزية - كأهل جنوب السودان مثلاً - وقام بتوضيح المعنى بالانجليزية أو بلهجة التلاميذ فلا يعود الى هذه اللغة الوسيطة مرة أخرى بالنسبة لما قد وضحه وشرحه حتى يرسخ في أذهانهم اللفظ والمعنى في العربية .

١١ - يستطيع المدرس الذى لا يعرف رطانة التلاميذ أن يستعين فى توضيح كلمة أو جملة ما بتلميذ من تلاميذه يجمع بين معرفته للمعنى في اللهجة وفي اللغة العربية ، ويطلب منه شرحها أمام التلاميذ .

١٢ - الوسائل المعينة هامة في هذا المجال ، فعليه أعداد بعض الصور لتوضيح بعض الكلمات أو بعض الرسومات التى تخدم هذا الغرض .

١٣ - ان الوسائل السمعية والبصرية ومعامل اللغات ومعامل الاصوات من الامور الضرورية للتدريس لغير الناطقين بالعربية ، وقد عرفت قدرها الهيئات والمؤسسات العربية التى تهدف الى نشر اللغة وتحلول أن تزود بها المعاهد المتخصصة لتيسير مهمة مدرس العربية لغير الناطقين بها .

١٤ - على المدرس ألا يخشى اطلاقاً من الصعوبة التى يلقاها التلاميذ المبتدئون صفاراً كانوا أم كباراً والصعوبات التى يلقاها هو في تعليم هؤلاء اللغة العربية فبعد المرحلة الاولى الصعبة يمكنه ان يطمئن بعد ذلك الى أن التلاميذ سيتقدمون في دراستهم ومعرفتهم للغة بعد اجتياز مرحلة الصعوبة بكثرة القراءة والمحادثة معه ومع زملائهم فتزيد ثروتهم اللغوية ، ويعرفون الاصوات العربية معرفة جيدة .

١٥ - ينبغى على المدرس أن يراقب التلاميذ بحيث لا يتكلمون الا بالعربية طول حياتهم الدراسية ويقدم جوائز للمتفوقين وحوافز لهؤلاء الذين يستمرون في الحديث والكتابة بها .

١٦ - والتسجيلات الصوتية والافلام التعليمية مفيدة جداً في تعلم اللغات ، ولذلك يجب أن يمرن التلميذ على استخدام ما سجله المدرس بصوته والتدريب عليه وكذلك مشاهدة هذه الافلام بين الحين والآخر ليتعمقوا في معرفة العربية سماعاً من هذه المسجلات والافلام .

١٧ - حب المدرس للغة العربية وشغفه بتدريسها والعلاقة الودية بينه وبين تلاميذه والاتصال الدائم بهم ، وعمل الندوات والحفلات بين الحين

والآخر ، والخروج معهم في رحلات قصيرة او طويلة كل هذا يساعد في اداء مهمته وبالتالي يغرس في نفوس تلاميذه حبا للغة العربية وشغفا بها .

١٨ — ربط الموضوعات في فروع اللغة بالعوادات والتقاليد والثقافة والحضارة التي عاشها التلاميذ في بيئتهم ومجتمعهم يسهل مهمته وييسرها .

هذا تصور مختصر للطريقة التي يجب أن يسلكها مدرس اللغة العربية لهؤلاء الذين لا يتكلمون بها آملا أن تكون المناهج التي يضعها المسئولون مما يحقق هذا الغرض ويسير نحو الهدف المنشود من نشر العربية والحضارة الاسلامية كما نرجو أن ينشر تعليم العربية في ربوع السودان وفي افريقيا وآسيا ، هؤلاء الذين يرتبطون حضاريا وثقافيا ودينيا بأمة العرب والاسلام .

كيف نقوم بعمل برنامج لتعليم العربية لغير الناطقين بها

يجب على واضع الخطة لتعليم العربية لغير الناطقين بها أن يدرس أولا أنواع الطلبة من حيث :

- ١ — البلاد التي ينتمون اليها .
 - ٢ — اللغة الام التي يجيدونها .
 - ٣ — لماذا يريد تعلم العربية ؟ ليتحدث بها ويقرا ، أم ليتخصص فيها ؟
 - ٤ — أريد الالتحاق بكلية من الكليات في اقسام اللغة العربية ؟
- اما معرفته بنوع البلد فهذا يساعد على وضع منهج ملائم للحياة الثقافية والاجتماعية والعلمية يتناسب مع هؤلاء الطلبة .

فاذا كانوا من دولة افريقية ، فالمنهج يجب أن يتواءم مع الظروف البيئية والحضارية والثقافية في افريقيا ، القطع التي تختار للدراسة والمناقشة تجهز من افريقيا وعلاقتها بالعالم العربي والحضارة الاسلامية .

واذا كانوا من دولة آسيوية فيجب أن تشمل المواد التعليمية كثيرا من حضارة هذه البلاد وعلاقتها القديمة والحديثة بالامة العربية وبالعالم الاسلامي ككل .

ويجب أن نضع في الاعتبار أن العادات والتقاليد في الدول الافريقية لا تختلف كثيرا من عادات الامة العربية ويمكن أن يقال ذلك بالنسبة لآبناء الدول الآسيوية ومنهم الباكستانيون وهم مسلمون لهم شغف وحب لتعلم العربية التي نزل بها القرآن الكريم أهم مصادر التشريع عند المسلمين عامة .

ومنهم من ينتسب الى بلاد آسيوية أخرى فيراعى عند وضع المنهج أن يكون مناسباً لهذه البلاد في بنائه واعداده .

وإذا كانوا من بلاد أوروبية فيجب أن نضع في الاعتبار الأمور الآتية :
أولا : الصعوبات عند هؤلاء في نطق عدد من الاصوات العربية نظرا للبعد الشديد بين لغاتهم واللغة العربية .

ثانيا : تختلف العادات والتقاليد في البيئات الأوروبية كثيرا عن العادات والتقاليد في البيئات العربية ، ولذلك يجب أن تدرس المفاهيم والاتجاهات التي تتناسب مع هؤلاء عند وضع منهج دراسي للغة العربية .

ثالثا : ينبغي على هذا الأساس أن يكون المنهج بحيث يعطى فكرة طيبة عن العادات العربية الفاضلة وأن تختار الموضوعات بحيث تقدم للطلاب الأوروبي زادا من المعلومات بها يغير من المعلومات التي قد تكون في ذهنه عن الأمة العربية ، مما يخالف الواقع ليعرف أن العرب أمة ذات حضارة عريقة وثقافة لا تقل عن ثقافة غيرهم من الأمم .

رابعا : أن يتواءم المنهج مع تفكيره وعقليته وأن يكون سهلا بحيث يجعله يطلب المزيد من تعلم العربية كلما وجد سهولة ويسرا في نقلها وقد يكون التلاميذ من هذه البيئات التي تتكلم رطانات أو لهجات خاصة أو اللغة الانجليزية حسب ما تعودوا من قبل ، وقد يكون عند بعض هؤلاء — مع أنهم أفريقيون — تقاعس عن تعلم العربية لظروف أحاطت بهم من قبل بسبب تأثير الثقافات الأجنبية أو ظروف أخرى وعلى ذلك علينا ما يأتي :

١ — اختيار المدرس الذي يكون قد اتصل بهؤلاء أو على دراية بحياتهم وبيئاتهم وظروفهم الاجتماعية .

٢ — توضيح أن اللغة العربية والأمة العربية أقرب اليهم من أية أمة أخرى ولغة أخرى ، فالوضع الجغرافي والجنس والعادات والتقاليد تقتضي أن يكونوا على ثقة وثيقة ورابطة قوية ، وعلاقات مستمرة مع جيرانهم للتكامل معهم والسير في الطريق سويا في التعليم والثقافة فأى البلاد أقرب مثلا إلى جنوب السودان أنه بالطبع شمال السودان وهو الذي يتكلم العربية وإى لغة أقرب اليهم ؟ أنها اللغة العربية بدون شك .

٣ — أن السودان شماله وجنوبه أمة واحدة وهو جزء لا يتجزأ من إفريقيا وأغلب الدول الإفريقية تنحدر من أمم متقاربة وجنسها واحد وطبائعها واحدة . ولذلك فتعلم اللغة العربية لهؤلاء أجدى وانفع من الاقتصار على اللهجة ، أو الاقتصار على لغة أخرى كالانجليزية وبالطبع لا نقلل من شأن تعلم اللغة الانجليزية أو الفرنسية مثلا . ولكن نريد أن يعرفوا أن ثقافتهم وتفكيرهم أقرب إلى تفكير الإفريقيين والعرب ولذلك فتعلم العربية تفرضه ظروف الحياة ، والوضع الجغرافي والتقاليد ، ومسار التاريخ .

وعلى ذلك يمكن أن يسير الوضع للمنهج على هذه الاسس ليكون منهجا ملائما مناسباً قد وضع ليحقق أهدافاً أهمها ربط أفريقيا بعضها ببعض . فمثلاً إذا انتقل ابن الجنوب أو النيجيرى الى بلد كالسودان أو مصر أو العراق أو السعودية وغيرها من البلاد ، أى لغة يحتاجها للتفاهم ؟ انها العربية بلا شك وهو بانجليزيتة لا يستطيع التفاهم التام مع أبناء هذه البلاد ، ولأجل أن يستعمل الانجليزية خارج منطقته يجب أن يسافر آلاف الاميال ليستعملها في أوروبا مثلاً .

أما واضع المنهج فيسكون أمامه عدة مشاكل تقابله : هل التلاميذ جميعهم من بيئة واحدة أم من بيئات متعددة فإذا كانوا من بيئة واحدة كان أمراً سهلاً أن يضع لهم منهجاً يناسبهم .

أما إذا كانوا من بيئات متعددة فماذا يكون الحال في وضع المنهج ؟ هنا ينبغي أن نؤكد أن مع الطلبة المبتدئين في تعلم العربية لا توجد مشكلة بالنسبة لوضع المنهج ، لأن المنهج سيكون عاماً إذ أنهم سيتعلمون أولاً الأبجدية العربية وجملًا مختارة . وعبارات منتقاة في بادئ الأمر ، ولكن نراعى فقط مدى بعد العربية عن لغتهم ومدى صعوبة الأصوات العربية عن أصوات لغتهم وهنا تظهر كفاءة المدرس ومهارته في تذليل هذه الصعوبات بالوسائل التي يعرفها .

فإذا ما انتقلوا الى المرحلة الثانية ، وهنا تكون المشكلة ، إذ أن اختلاف جنسياتهم قد يؤدي الى أن نستنتج من المرحلة الأولى الأمور الآتية :

١ — بعض التلاميذ أسرع فهمًا واستيعاباً من غيرهم أما لقرب لغتهم من العربية أو اهتمامهم الشديد بتعلمها ، أو أنهم قد تعلموا شيئاً من العربية من قبل أن يجلسوا لتعلمها مرة أخرى .

٢ — بعض الطلبة أجود نطقاً من غيرهم لأن أصوات العربية ليست بعيدة عن أصوات لغتهم مثلاً .

٣ — بعض الطلبة مستواهم في القراءة والكتابة يكون أحسن منه في الحديث والتعبير وبالعكس .

وهنا يجب أن نقسم الطلبة في المرحلة الثانية الى فئات حسب مستواهم كما نراعى أن نزيد من اهتمامنا في نواحي النقص لكل منهم ، فمن يجيد القراءة ولا يجيد الحديث نعطيه تمريناً أكثر في الكلام والتعبير والذهاب الى المعاصم . للتجريب والتمرين ومن يجيد الحديث ولكنه لا يجيد الكتابة والقراءة ، نعطيه -

تمرينات أكثر في نواحي الكتابة والتحرير والقراءة ، وليكن هذا في حصص إضافية أو واجبات منزلية .

لكن ماذا يكون الامر عند وضع المنهج لهؤلاء ؟

قلنا أن الامر بالنسبة للفرقة الاولى لا يحتاج الى عناء ، فنقدم لهم الموضوعات الصغيرة المناسبة ، وعبارات ملائمة ، قد يضعها واضع المنهج أو يكلف بها المدرس ، أو أن تقرر عليهم من أحد الكتب التي قد قررت على المدارس الابتدائية في البلد الذي يمارس فيه تعليم هؤلاء .

لكن الفرقة الثانية تحتاج من واضع المنهج عناية شديدة بهؤلاء الذين يكونون من جنسيات مختلفة وعلى هذا فاما أن يوضع المنهج بحيث يتواءم مع جميع الطلبة وهذا يحتاج الى ما يأتي :

١ — نختار الموضوعات التي تتناسب مع الجميع ولا تتعارض مع ميولهم واحتياجاتهم وتقاليدهم .

٢ — استعمال اللغة الوسيطة للشرح ، وبراى أن تكون اللغة الوسيطة مما يعرفها الجميع ، أو يكون الشرح والتوضيح بلفتين وسيطتين أن أمكن .

٣ — يؤلف كتاب يشتمل على قصص وفقرات من الجرائد والمجلات أو من الكتب العربية نختار كلماتها وعباراتها اختيارا جيدا ، بحيث تقدم ثروة لغوية مناسبة وأساليب عربية متنوعة ، وأن يبتعد مؤلف الكتاب عن الكلمات الثقيلة أو التي لا تستعمل كثيرا .

ويشمل الكتاب عددا من التمرينات في معانى الكلمات، ومعانى العبارات وبعضاً من القواعد النحوية الخفيفة .

٤ — أن يضع مؤلف الكتاب في ذهنه أنهم في حاجة الى معرفة الضمائر وأسماء الاشارة والموصول وحروف الجر وغيرها لأنها تعتبر مفاتيح تأليف الجمل والعبارات في أية لغة من اللغات .

٥ — أن يضع في آخر الكتاب فهرسا بالكلمات ومعانيها ليرجع الطالب اليها عند الحاجة .

وأما أن يوضع الكتاب مقسما الى انواع من الموضوعات يتلاءم كل قسم مع جنسية من جنسيات الطلاب ، ولكن هذا الكتاب يحتاج الى مجموعة من المختصين يسهمون جميعا في تأليفه .

وأما أن يوضع لكل جنسية كتاب خاص ، وهذا يحتاج الى موارد مالية أكبر ويمكن إذا كان عدد الطلاب من كل جنسية مرتفعاً لدرجة تحتم تأليف كتاب لكل مجموعة أن يؤلف لكل مجموعة كتاب .

هذا ، ويراعى في الكتب التى توضع لتعليم العربية لغير الناطقين بها أن تكون واضحة الخط مضبوطة بالشكل ضبطاً مناسباً ، خاصة للمبتدئين منهم ، مشتملة على عدد من الصور والخرائط لتساعد المدرس في تدريسه وشرحه ، ولتعين الطلاب على سرعة الفهم .

كما تكون كذلك مشتملة على توضيح الاساليب الصعبة باللغة الوسيطة وأن تنتهى بقاموس يجمع الكلمات اللغوية المهمة باللغتين العربية واللفة الوسيطة ليرجع الطالب الى هذا المعجم عند الحاجة .

هذا ، ونرجو أن نكون قد وفقنا في عرض تصور سريع عن اعداد معلم العربية لغير الناطقين بها والطريقة التى تساعدنا في عمل المنهج لهؤلاء الذين يتعلمون العربية وليست العربية لغتهم الام ، والله الموفق لما فيه الخير .

المسار التاريخي لتطبيع التعليم في مصر بالطابع العملي

الدكتور : محمد الكاشف
(المركز القومي للبحوث التربوية)

ان العمل على رفع مستوى التعليم في مصر ، وتوجيهه نحو سد حاجات البلاد ، وتطبيع الطابع العملي الذي يتحقق به : ربط التعليم بالبيئة ، وبناء المواطنة الصالحة للمجتمع ... كانت له ارهاصاته الايجابية منذ قرن مضى من الزمان ، واجريت طوال تلك الفترة كثير من التجارب استهدفت — على اختلافها — الوصول الى انجح الاساليب التعليمية ، واجدى النظم التربوية في بناء النشء ، وتكوين الاجيال .

وتلك الارهاصات ، وهذه التجارب — وان سجلت للتاريخ التجاوب المبكر للفكر التربوي المصرى مع المغزى الحقيقى للتعليم من ناحية ، ومع حاجة العصر وانطلاقات الحضارة الحديثة في مختلف مجالات الحياة من ناحية أخرى — غير انها قد احيطت بعوامل كثيرة منبثقة من الاحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التى عاشتها البلاد زمن كل تجربة ، فكانت تلك العوامل موانع حقيقية من اتمام التجربة ، او اسبابا أساسية فى اعاققتها عن الاستمرار او الاعداد السليم لها للتعميم ..

واذا أردنا أن نطوف تاريخيا بالارهاصات الاولى في تطبيع التعليم في مصر بالطابع العملي ، وبالتجارب التى اجريت في هذا المجال فمن الممكن ترتيبها أو تسجيل مسارها على النحو التالى :

اولا : عام ١٨٨٠ م : (تجربة الفصول الاضافية — الملحق بالمدارس الابتدائية — من أجل التعليم البيئى)

قررت لجنة تنظيم المعارف وجوب تعميم التعليم الابتدائى — باعتباره شرطا أساسيا لتكوين المواطنين الصالحين — واوصت غير الراغبين فى الالتحاق بالمستوى التعليمى الاعلى ، (المدارس التجهيزية والثانوية) أن يتابعوا الدراسة فى فصول اضافية ملحقه بمدارسهم ، تقدم لهم فيها دروس مرتبطة بالبيئة ، مستوعبة للحاجات المحلية فى سوق العمالة ولذلك تكون

الدروس المقدمة لسكان البيئة الزراعية مركزة على ميدان الزراعة ، متسعة لعلم المساحة ، موجهة الوعي الى معارف التاريخ الطبيعى .. اما فى البيئة التجارية فان تلاميذها يتلقون دروس الحساب التجارى ، وامساك الدفاتر وغير ذلك .. وكانت هذه القرارات ، وما تضمنته من توصيات ارهاصا جديدا لبناء نظام تعليمى يخدم البيئة ، ويستلهم مطالب الحياة النامية المتحضرة ، ويثمر المواطن الناضج الصالح ... ولكن سيطرة الاحتلال الانجليزى على اثر الثورة العربية عام ١٨٨٢م ومحاولة الانجليز تثبيت اقدامهم فى مصر بتسليم مقاليد الامور فيها الى عدد غير قليل من غلاة المستعمرين وذوى الخبرة فى اذلال الشعوب واستغلالها وعلى رأسهم السير (ادفليين بارنج) ذلك الداهية الذى عرف فيما بعد باسم اللورد كرومر والذى حكم مصر اربعة وعشرين عاما (١٨٨٣ - ١٩٠٧ م) وقد اقام سياسته التعليمية فى مصر على اعداد جيل من الشبان المصريين لشغل بعض وظائف الدولة ذات الخطر ليظلوا مرعوسين للانجليز الذين غصت بهم مصالح الدولة ... ثم سلم كرومر قيادة التعليم فى مصر سنة ١٩٠٦م الى « دوجلاس دانلوب » ذلك القس الاسكتلندى الذى كان خير مثل يضرب لضيق الافق ، ونقص الثقافة ، والتعصب الذمير لرايه ففسد على يديه التعليم كله ، وصار المعلم فى المدارس آلة صماء امام القانون ، وصار التلميذ فى سنى الدراسة آلة فى يد المعلم . وصارت المدارس طوال ذلك العهد البغيض أشبه بالسجون لا تنمو فيها شخصية انسان ، ولا تنمى داخلها مواهب مخلوق او استعداد متعلم ، وهذا ما شهد به « بويد كارينتر » رئيس التفتيش بوزارة المعارف عام ١٩١٨ م اذ قال فى تقريره : « ... على المستر دانلوب تقع تبعة فساد التعليم المصرى والرجوع به القهقرى واخراج موظفين جل اعتمادهم فى اثناء دراستهم على الاستظهار والحفظ لا على القوى العقلية السامية الاخرى : من التعقل والموازنة والابتكار والاستنباط ... كل هذا قد كان عوائق امام هذه التوصيات من ان تراعى وموانع تفرض على هذا الارهاص المبكر فى تطبيع التعليم بمصر بالطابع العملى ان يذهب وقبض الريح .

ثانيا : عام ١٩١٦م : (تجربة المدارس الاولى الراقية) :
واذا كانت قرارات لجنة تنظيم المعارف - التى طمحت فى ذلك الوقت المبكر الى حسن الاعداد لمن يبتغى الخروج من المدرسة

الابتدائية الى مدرسة الحياة وميادين العمل بتزويده بالمعارف والخبرات والمهارات المرتبطة ببيئته ومجالات الحياة فيها - اذا كانت تلك القرارات قد حيل بينها وبين التنفيذ بسبب سياسة كرومر ، وسوءات دنلوب غير انه لم ينتصف العقد الثانى من هذا القرن على الفكر التربوى المصرى الا وقد نشط الى امله الكامن ، واستثار طموحه الموصول ، ويلور تلك التوصيات فى فكرة انشاء مدرسة علمية عملية فوق المرحلة الاولى ، واتخذت هذه الفكرة سبيلها الى التجريب حين أصدر « عدلى يكن » وزير المعارف ائذاك قانونا فى سنة ١٩١٦ م بانشاء مدارس اولية راقية « للبنين ، للبنات » يكون التعليم فيها علميا عاما ومتمما لتعليم المدارس الاولى . . وتكون مدة الدراسة بها أربع سنوات . وقد قام المسئولون على سر هذه التجربة بوضع المناهج المناسبة لها ، مراعين فيها ناحيتين رئيسيتين : اولاهما : الارتفاع بمستوى المناهج لهذه المدارس عن مناهج المرحلة الاولى ، وثانيتهما : تضمين خطة الدراسة بها بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن وغيرها .

غير أن التجربة لم تتوفر لها المناخ الصالح للاستمرار ، أو التشجيع المتواصل باقبال الناس عليها ، ذلك لان هذه المدرسة الاولى الراقية انما انشئت لتكون متفصلا للمدرسة الاولى التى أصبحت عاجزة عن منافسة المدرسة الابتدائية بالاضافة الى انها لم تمنح خريجها حق دخول المدرسة الثانوية . . . من اجل هذا أحجم اولياء الامور عن الحاق ابنائهم بها، وسرعان ما اقفلت مدارس البنين الاولى الراقية عدا مدرسة واحدة فى القاهرة تحولت عام ١٩٢٥ م الى مدرسة المعلمين الاولى ، وكان الاسرع من ذلك أن تغير هدف مدارس البنات الاولى الراقية بعد انشائها بوقت قصير ، وأصبح هدفها تغذية مدارس المعلمات الاولى الى أن اقفلت تلك المدارس بأقسامها المختلفة فى سنة ١٩٥١ نتيجة لتوحيد التعليم فى المرحلة الاولى فيما سسمى بالمدرسة الابتدائية .

ثالثا : عام ١٩٤٢ : (تجربة المدرسة الاولى الريفية) (واصلاح الريف) :

وعلى الرغم مما لحق التوصيات الخاصة بالحاق فصول اضافية بالمدرسة الابتدائية من جمود وما أصاب تجربة المدارس الاولى الراقية من فشل غير أن الاحساس التربوى للمسئولين عن حركة التعليم فى مصر بضرورة ربط التعليم بالعمل ، وربط العلم

بالحياة لم يجف له شريان أمل ، ولم تستطع أن تعصف به عواصف التخوف واليأس حتى أن وزارة المعارف سنة ١٩٤٢م أفصحت عن صدق نيتها في الاتجاه بالتعليم الاولى وجهة عملية « غايتها ترغيب النشء في العمل وطلب الكسب : من خيرات الارض في الريف ، ومن العمل اليدوى بالمصانع في المدن » تحقيقا لاستكمال النشء ثقافتهم وخبراتهم ومهاراتهم في حدود بيئاتهم ، لذلك أنشأت الوزارة منذ عام ١٩٤٣ الى عام ١٩٤٥ نحو ثمان وسبعين مدرسة اولية ريفية ، يتلقى تلاميذها منذ السنة الاولى التعليم الزراعى وما يتصل به من صناعات ، بالاضافة الى ما يدرس بالمدارس الاولى ..

.. وقد أولت الوزارة عنايتها بهذه المدارس المنشأة ، واحسنت اعدادها اذ زودت كلا منها بقطعة ارض زراعية ، وأنشأت في كل منها حظيرة دواجن وعينت لكل منها معلما للزراعة ، وآخر للصناعة ، وزائرة صحية وغير ذلك مما يتحقق به رفع مستوى التلميذ علميا ، وصحيا ، وجسديا وغير ذلك . وعلى الرغم مما توفر لهذه المدارس الاولى الريفية من تجهيزات وحسن اعداد يضمن استمرارها ، وتحقيق الاغراض من انشائها الا أن الوزارة أوقفت هذه التجربة بعد أن تأكد لها العجز في نوعية المدرسين المدربين تدريباً خاصاً ، والمؤهلين للعمل في البيئات الريفية ، وهذه المدارس لن تؤدي رسالتها اذا ما فقدت هذا العنصر .

وقد سبق انشاء هذه المدارس الاولى الريفية في مجال اصلاح الريف وربط التعليم بالعمل وبالواقع البيئى ما ابتدأته الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية في اواخر العقد الرابع (١٩٣٩) من تحقيق الاصلاح الاجتماعى المنبثق من صميم حاجة الاهالى اليه ، وكان ذلك فى قرية المنايل بالقليوبية ، وشطآنوف بالمنوفية ثم فى العجايزة وأم خان ، وشبرا قباله ... بهدف رفع مستوى القرية صحيا وثقافيا وعمرانيا واقتصاديا ، وربط أبنائها ببيئتهم من خلال المعلومات النظرية ، والخبرات العلمية ، بالاضافة الى مجو امية الاهالى ، وتوثيق الصلة بينهم وبين المدرسة لتثقيفهم ومدّهم بأخبار بلادهم .

وقد تضمنت هذه التجربة ان تكون هذه المدرسة الريفية على طراز حديث : تضم دارا للحضانة ، وقسما للامية ، وآخر لتحفيظ القرآن ، ومصنعا مجهزا ، ومكتبة ومزرعة وغير ذلك بما يتحقق به الجمع داخل المدرسة بين العلوم النظرية وبين

الدراسات العملية ، وليتھيا التلميذ داخلها لاتقان مهنة او عدة ،
مھن بحسب استعدادھ وميولھ .

وقد استمرت هذه التجربة نحو ستة عشر عاما (١٩٣٩-١٩٥٤) ولما رأت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ان الحكومة قد اخذت بنهجها واساليبها ، وان وزارة الشؤون الاجتماعية قد استوحيت منها فكرة المراكز الاجتماعية ، ومنعا لتكرار الخدمات ومضاعفة وحدة الاتفاق على تحقيق غاية واحدة ، لذلك تخلت عن استمرار تجربتها فتمسكتها وزارة الشؤون الاجتماعية .

خامسا : عام ١٩٥٤ : (تجربة مدرسة الوحدة الجمعة) :

في هذه التجربة يتضح عمق الاتجاه الى تطبيع التعليم بطابع العمل لأن الاهداف العامة للوحدة الجمعة أهمها :

« تعبئة القوى البشرية في كل اقليم ودفن كل فرد الى العمل ليصبح في الدولة طاقة انتاجية ، الى جانب تعبئة القوى المادية في كل اقليم واستغلالها . والعمل على ضمان وصول كافة الخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية .. الى جميع الافراد داخل الوحدات ، مع الاهتمام بتنسيق العمل بين مختلف الوحدات .. فان اهدافها لخاصة تتبلور فيما يلي :

— افساح المجال امام الاطفال للتعليم والتنشئة الصحية عن طريق استيعاب من في سن الالزام من الصغار الذين لم تستوعبهم مدارس المرحلة الاولى .

— خلق روح المواطنة السليمة في الناشء باقتداره على تذوقه جمال اقليمه ودراسة طبيعته ، وامكانياته ، واشتراكه مع اهل منطقته في الانتاج ، ورفع مستوى البيئة ماديا وروحيا .

— الجمع بين التمهين والتعليم في اعداد التلاميذ للحياة المنتجة في الريف ، ولتوثيق صلتهم بالبيئة .

— التعامل مع جيلين في وقت واحد عن طريق تدريب الكبار والصغار في فصول الصناعات الريفية على طرق العمل وكسب المهارات اليدوية والعقلية ليزداد دخل الفرد ، ويتحقق الارتفاع بالمستوى الثقافي والاقتصادي للبيئة .

— محو امية الكبار وذلك بادماجهم في نوع التعليم المناسب لبيئاتهم وصناعاتهم وزراعتهم وما يكفون به من اعمال تتفق مع قدراتهم العقلية وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية .

وضمانا لتحقيق هذه الاهداف وضعت مناهج مدارس

الوحدات المجمعـة بحيث تحقق ثورة تعليمية جديدة تتمثل فى قضاء التلميذ نصف وقته فى فصول التعليم والنصف الآخر فى فصول الصناعات ، ويحدـث ويتسع المجال فى المنهج الدراسى — فى الصفوف العليا — الى الصناعات الريفية ووسائل التسويق والعرض لمصادر الثروة فى الريف وأفضل الوسائل لاستغلالها، وبحيث ترتبط المناهج بالبيئة فتدرس جغرافية الاقليم الذى تقع فيه الوحدة دراسة علمية قائمة على المشاهدة والرحلة واقامة المعسكرات الى جانب دراسة تاريخه الخاص ، وبحيث تحقق المناهج الطابع العملى للمنطقة على أساس دراسة الواقع واستغلاله تجاريا وصناعيا وزراعيًا . . يضاف الى ذلك كله أن يتحقق الطابع العملى فى هذه المناهج بتنمية السلوك عن طريق المـران العملى على اكتساب العادات الصحية والتخلص من الفردية ، والتمرس بالآداب العامة .

وعلى الرغم مما تميزت به تجربة مدارس الوحدات المجمعـة من حداثة يتحقق بها تعليم النشء وتدريبهم ، واندماجية يتحقق بها الارتباط بمحيط الوحدة ومختلف مرافقها ، ونتاجية يتحقق بها سياسة الاكتفاء الذاتى للاقليم ، وعمومية يتحقق بها استيعاب الكبار والصغار من المتعلمين الا أن الصراع الذى قام بين المدرسة الابتدائية ومدرسة الوحدة المجمعـة ، والتعثر فى رصد الميزانيات الكافية لاستكمال المشروع حسب الخطة التى وضعت له ، وعدم التمكن من توفير الاستقرار للعاملين بهذه المدارس فى بيئاتهم وتوفير العدد الكافى ممن يصلحون لتولى المسئولية بهذه المدارس ، يضاف الى ذلك كله اتجاه السياسة التعليمية للدولة الى توحيد المرحلة الاولى من التعليم ، كل هذا كان أسبابا جوهرية فى ايقاف التجربة وانهاؤها .

سادسا : عام ١٩٥٣ (تجربة المدرسة الابتدائية الراقية) :

كان نتيجة لاستراتيجية التوسع الكمى فى التعليم الابتدائى بعد قيام الثورة أن ازداد عدد الذين أنهوا المرحلة الابتدائية من التـدميـذ ، ولم يجدوا لهم أماكن فى مدارس المرحلة الاعدادية ، وهم فى نفس الوقت لم يعدوا الاعداد المناسب لمواجة مسئوليات الحياة ، فضلا على أن اعمارهم لا تسمح قوانين العمل فى مصر لها بالتوظيف ، وتصديا لهذا المشكل تبلور علاجه فى انشاء مدارس ابتدائية راقية ذات ضبغة ريفية أو صناعية أو تجارية أو نسوية ، لاعداد هؤلاء التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا

وعملها ملائما للبيئة ، تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الانتهاء من المدرسة الابتدائية .

وتستهدف التجربة استيعاب أكبر عدد من هؤلاء التلاميذ حماية لهم من الانحراف والفساد ، الى جانب الكشف عن ميولهم ومساعدتهم فى اختيار نوع التدريب والعمل الذى يتفق واتجاهاتهم ، والجمع بين تزويدهم بقدر كاف من الثقافة العامة وبين اعدادهم عمليا للحياة وفقا لحاجة البيئة ، والعمل على ربط المدرسة بالمجتمع بجعل الدراسة ذات صبغة ريفية فى القرى ، وصناعية او تجارية فى المدن بالنسبة للبنين ، وذات صبغة نسوية او مهنية فى المدن والقرى بالنسبة للبنات .

وتوافقا مع هذه الاهداف كانت مناهج الدراسة بهذه المدارس مرنة غير موحدة ، تختلف باختلاف البيئة ، وترك لكل مدرسة الحرية فى ملائمة اوجه النشاط بها وفق ظروف بيئتها المحلية وامكانيات المدرسة ، ووجهت المواد النظرية كلها لخدمة اعداد التلاميذ للحياة من حيث بناء مناهجها على المشاهدة والاحتكاك بمختلف مظاهر والوان النشاط المحلى ، ومن حيث انبثاق موضوعات الدراسة فيها من واقع الحياة ، وقيام البرنامج العملى على اساس الربط بين المدرسة والمجتمع ولذلك اتصف بالعموم والتنوع لفتح للطلاب مجالات التعرف على عدد من الحرف تختلف باختلاف البيئة وحاجاتها ..

ولاسباب متصلة بالمسؤولين عن التعليم داخل هذه المدارس اذ استعجلوا فى الاعداد لها سواء فى البرامج او المباني او العنصر البشرى المدرك لاهمية رسالتها ، وعدم تمويلها بالميزانيات الكافية مما عطل الناحية العملية ، وافسد تنفيذ برامج الدراسة .

ولاسباب متصلة بالجانب العملى فى البرامج التعليمية بهذه المدارس اذ اتجه بها الى الحرف البسيطة مما باعد بين خريجها وبين احتياجات النهضة الصناعية ، وحاجات العمل والعمال بالمصانع والمؤسسات .

ولاسباب متصلة بالاهالى اذ لم يتجاوبوا مع التجربة تفضيلا منهم التعليم النظرى على العملى ، وهروبا بأولادهم من هذه المرحلة المنتهية التى لا تؤدى الى مستوى اعلى تعليمى .
لهذه الاسباب جميعا تضاعل نمو هذه المدارس ، وانتهى الامر بهذه التجربة الى التوقف .

سابعاً : عام ١٩٥٧ (تجربة المدارس الاعدادية العملية) :

شرعت الوزارة عام ١٩٥٧ م فى تنظيم التعليم الاعدادى ، فنقلت هدفها الرئيسى على تطبيع التعليم فى مصر بالطابع العملى الى هذه المرحلة الاعدادية ، ونصت مواد القانون رقم ٥٥ المنظم لهذه المرحلة على انشاء مدارس اعدادية عملية على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات من تاريخ العمل بهذا القانون ، حتى يمكن الاطمئنان الى نتيجة التجريب ، والى ما يمكن ان تنفيذه البلاد منها .

واختارت الوزارة لهذه التجربة ست مدارس من المدارس الابتدائية الراقية التى شرعت فى تصفيتها لتكون مدارس تجريبية ألحقت فى البداية بالمرحلة الاعدادية ، ثم استقلت عنها باسم المدارس الاعدادية العملية ، ومن اهم الاهداف التى قامت من اجلها هذه التجربة :

١ - اعداد المنتهين من المرحلة الابتدائية للمواطنة السليمة اعداداً ثقافياً واجتماعياً وعملياً ملائماً للبيئة من ناحية ، ومتناسباً مع ميولهم واستعداداتهم وظروف مجتمعهم من ناحية اخرى عن طريق اتاحة الفرصة امامهم للاحتكاك الحقيقى بعالم الصناعة والتجارة وعالم الحياة اليومية الحقيقية مما يؤهلهم الى شق طريقهم فى الحياة بنجاح .

٢ - توثيق الصلة بين المدرسة والمؤسسات الاقتصادية المحيطة بها ، واشتراك هذه المؤسسات فى تحديد اهداف المدرسة وبرامجها .

٣ - سد حاجة البلاد من الايدى العاملة المستتيرة بتزويد كل تلميذ فيها بخبرات وقدرات متعددة الجوانب .

٤ - ان تكون هذه المدرسة صورة للمجتمع % ومركزاً للخدمة العامة فيه ، وان يتناول الاهالى مع المدرسة الافادة من امكانيات كل من المدرسة والبيئة ليسهل انسجام خريجها مع بيئتهم .

واستجابة لتحقيق هذه الاهداف قامت مناهج الدراسة بهذه المدارس على الارتباط الواقعى بالبيئة ولذلك تترك لكل

مدرسة في بيئتها حرية تشكيل المناهج الدراسية التي تتكيف مع احتياجاتها ، وجاءت مناهجها الثقافية متكاملة مع المناهج العملية ومستهدفة التوجيه المهني والكشف عن ميول التلاميذ ، ودعمت المناهج العملية باعطاء جانب كبير من الاهتمام للتدريب الميداني بهدف التفاعل مع الحياة في واقعها بميادين العمل المختلفة .

وفي الوقت الذي انشئت فيه المدارس الاعدادية العملية ثم تقسيم التعليم الفني الى مرحلتين :

« (١) مرحلة اعدادية : مدتها ثلاث سنوات ، تستهدف تزويد الطالب بالقدر المعقول من الثقافة الفنية ، والمهارة اليدوية التي تمكنه من مباشرة بعض عمليات الانتاج في الشركات الصناعية والمحلات التجارية والاعمال الزراعية .

(ب) مرحلة ثانوية : مدتها ثلاث سنوات لاعداد العامل الماهر للقيام بتنفيذ المشروعات الصناعية والزراعية ..

وقد استمرت تجربة المدارس الاعدادية العملية والمدارس الاعدادية الفنية حتى عام ١٩٦٣ م .

ثامنا : عام ١٩٦٣ (تجربة المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية) :

اتجهت الدولة عام ١٩٦٣ م الى توحيد كافة أنواع المدارس الاعدادية العامة والعملية والفنية في مدرسة اعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية مع تخصيص نسبة من خطة الدراسة تتراوح بين ١٥٪ و ٢٠٪ للمجالات العملية التي تتنوع وفقا لتنوع البيئات .

واستهدفت الوزارة من هذا الاتجاه الجديد الارتقاء بالثقافة العامة ، والكفاية المهنية للتلميذ ، وان يكون طابع المدرسة مدرسة اعدادية موحدة يزود الطالب فيها بمهارات وخبرات عملية ويدوية الى جانب ما يتزود به من الدراسات النظرية العلمية والثقافية ، وان تكون الدراسة العملية فيها في صورة مجالات كي تتحرر من الصبغة الحرفية الخالصة ، وتتنوع هذه المجالات بما يسمح لمدارس البنين والبنات بالاختيار الذي يتلاءم مع طبيعة واتجاهات كل منها ، واعداد التلميذ للحياة المستقبلية .

وقد سميت المدرسة الاعدادية بطابعها الجديد هذا باسم
« المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية » وشملت
نحو ٢٥٪ من المدارس الاعدادية العامة وما زالت التجربة
مستمرة ، ولكنها لم تعمم .

هذه التجارب السابقة كانت اتجاها الى الارتفاع بمستوى التعليم ،
وتوجيهه الى ما يتحقق به للفرد القدرة على مواجهة الحياة العملية بقلب
ثابت ، واعداد سليم ، وللمجتمع الاستمرار في النضج ، والاستيعاب لطالب
العصر المتطور ، فهل لهذا كله صلات بالتعليم الاساسى الذى يمثل فكرا
تربويا جديدا فى مجال اعداد النشء للمواطنة الصالحة المنتجة ... هذا
ما سأتناوله فى المقال القادم ان شاء الله ..

أضواء على فنون أفريقيّا

للاستاذ عبد الفنى النبوى الشلال
عميد كلية التربية الفنية (سابقا)
جامعة حلوان

تسير أمتنا العربية المعاصرة فى نهضتها النامية تشق طريقها المتشعب سياسيا واقتصاديا وعسكريا واجتماعيا وثقافيا بنجاح تام فى وحدة وإيمان على الرغم من مناخ بالغ الصعوبة يعترض الطريق ، ولكن عزيمتها لا تلين أمام الاحداث ، وهدفها واضح مبين تسير اليه بصلابة مشحونة بترائها العظيم وحضارتها العريقة وطاقاتها الفنية لتحقيق الهدف وتقرض الارادة الحرة الكريمة .

فى هذا الخضم العظيم ، تنبهت أمتنا الابية الى ما يحاك ويدبر ضد قارة افريقيا السمرء البكر فى ثرواتها الضخمة والامكانيات المتاحة الهائلة بها من وسائل استعمارية قديمة وحديثة للتوسع والسيطرة البراقة ليفرض الاستعمار قوته وجبروته منفذا أهدافه وعدوانه باطشا بكل حركة للتحرر مساعدا لكل حركة للانفصال والعدوانية عن طريق اعوانه ومساعديه .

من هنا دخلت اسرائيل بثقلها فى ذلك المجال كأداة للاستعمار لتحقيق له ما أراد ، فصالت وجالت فى افريقيا لتعيق التقدم وتسلب شعبها حقه فى حياة حرة كريمة .

ولكن يقظة أمتنا العربية المجيدة تنبهت لذلك الاستعمار الجديد وتحركت لوائده فى مهده ، تنفيذا للقرار العظيم فى مؤتمر القمة العربى الذى عقد فى الجزائر منذ سنوات حيث كانت كلمتهم موحدة ومؤثرة وحاسمة ، وقد استجاب الاحرار فى كل مكان فى القارة الى صوت الضمير الحر فسدوا الابواب أمام تيار الاعتداء المقنع وطردت اسرائيل طردا منها وما كانت تبنيه من نوايا عدوانية وسلب القارة حريتها وتراثها وتغنيدها وكرامتها .

كان لزاما علينا اذا ان نفكر كقنانيين عرب أن نلقى الضوء الصحيح على فنون تلك القارة الحبيبة بفكر ثاقب وبحث علمى وتحليل وتفسير وتذوق كامل لما أنتجه الفنانون الافريقيون من فنون عظيمة رائعة أصبحت مدرسة يتعلم منها فنانون الغرب . على أننا سوف لا نتعرض للسرد التاريخى او الانثروبولوجى .

أو الطقوس والعبادات وما يصاحبها من مراسم وأحداث . وعلى الرغم من أهميتها في تشكيل فنون تلك القارة ويمكن أن تفرد لها دراسات مستقلة . وسوف نركز على ما نسميه بالتحليل التذوقي لتلك الفنون .

كما أن البحث لن يتعرض لفنون أفريقيا في ساحلها الشمالي أو الشرقي فكل منهما تقاليده وفنونه الحضارية ، ولكن سوف ينصب الحديث على فنون غرب ووسط وجنوب أفريقيا ، تلك المساحات والاقطار الثاسعة والتي لقبها الاستعمار بأفريقيا السمراء في كل من نيجيريا وغانا والكنغو ومالي والكمرون وساحل الذهب والعاج وكينيا والسودان وجنوب أفريقيا وما جاور ذلك من مناطق .

وفنون كل هذه البقاع تحمل صابعا مميزا فريدا على الرغم من تنوع الأساليب والخامات والإخراج والطقوس وغير ذلك .

اهمالها في الماضي :

لقد أهملت فنون تلك الاقطار الافريقية فيما مضى بسبب فكرة خاطئة من انها انتاجات ليس لها اهمية فنية تذكر ، وكان الحفاظ عليها يرجع فقط على انها قد تشير الى دراسات في علم الاجناس أو الاديان والعقائد ، ولكن ما أن حل القرن العشرين حتى سلطت الاضواء على تلك الفنون لما فيها من قيم فنية رفيعة يمكن أن تكون مدرسة مستقلة في الفن ، وقاد هذا الاهتمام الفنانين المعاصرون وكذلك النقاد ، حيث وضعوا الخيوط الاولى على قيم هذا الفن والعمل على الاستفادة من أصوله ومدرسته وفلسفاته ، بعد أن يثسوا من مسيرة الفن وجموده وضمور حيويته والتائق الذي لازم النهضة الفنية والكبوة التي ينحدر فيها ، أمام ذلك شعروا بالالتجاء الى عالم آخر فطري اقرب الى الطبيعة البكر الفطرية والانطلاق الحر الذي يؤثر في الفرد والجماعة ، وجدوا كل ذلك في فنون أفريقيا بخاصة ، وفي الفنون البدائية بعامة ، وجدوا فيها منطلقا لتعبيراتهم الجديدة لما لمسوا فيها من أصالة حرة وأحاسيس وانفعالات مرهفة يمكن أن تكون بداية لخلق أسلوب في الفن من جديد .

وإذا كنا في حديثنا سوف نتعرض الى الجانب الاصيل المميز في فنون أفريقيا والذي يتركز في فن التحت الزنجي والاقنعة وفنون البوشمان ، فليس معنى هذا أننا نغفل ما أنتجته القارة في فنونها التطبيقية المتعددة التي تتمثل في النسيج والسجاد والطباعة والفخار والجلود والحصير وحشوات الابواب وأقمشة الخيام والسلال الى غير ذلك من الإبداعات الفنية في هذا المجال والتي تملأ المتاحف الفنية في كل مكان .

وكل هذا الفن التطبيقي يحمل صفات وأسس فنية نجملها فيما يلى :

١ - قوة التصميم وتكامله .

٢ - الحبكة الفنية والسيطرة على الخامة .

٣ - الجانب اللونى الوهاج وتوزيعه فى نسق رائع .

٤ - الرمزية التى يعج بها التصميم .

٥ - الاستفادة من الخامات البيئية فى تركيبات التصميمات سواء كانت هندسية أم آدمية أم حيوانية والمتحف البريطانى فى لندن ومتحف الانسان فى باريس ، ومتحف ذكرى السلام بزنزبار والمتاحف الاقليمية المنتشرة فى الاقطار الافريقية كلها تمتلئ بفخيرة موفورة تشهد بعبقريه فنية فى هذه الميادين المتنوعة .

الفن الكلاسيكى الافريقى :

ان لفظ كلاسيكى الذى أطلقه احد النقاد فى هذا المجال أراد به ان ينعى فن النحت الزنجى به وبخاصة فى خامة الخشب نسبة الى اثر هذه الخامة فى نحت الفنان الزنجى وسيطرته عليها تماما فى الصباغة والتشكيل والتعبير ، وكان ذلك تشبها عندما نقول ان الكلاسيكية فى النحت الافريقى تمثلت فى اختيار خامة الرخام للصياغة وكذلك كلاسيكية النحت المصرى القديم فى اختيار الفنان لخامه الاحجار شديدة الصلابة كالبازالت والشست وغيرها .

والخامه فى هذا المجال تؤدي دورها لتحقيق فلسفة الفن نفسه وفقا لمتطلبات كل مجتمع .

لقد تعرض الناقد الفنى والكاتب المعروف « روجر فرای » Roger Fry " لفن افريقيا فقال ان الحفر الافريقى فى خامة الخشب يعطينا الحرية الكاملة الصريحة بالاحساس بالكتلة وهيئة الشكل المعبرة التى ارادها الفنان متمثلة فى الكتلة الهندسية لساق الشجر واسطوانيته وتكعيباته ، فكان الفنان الافريقى وضع اول اساس الفن التجريدى المعاصر .

لقد صاغ النحات الافريقى الوجوه Portraits من خامتين رئيسيتين خامة البرونز والطين المحروق تراكوتا Terra Cotta وكل من هذه الرعوس لها صفاتها الفنية ومثار بحث بين الدارسين .

اختلف الباحثون عن مصدر هذه الرعوس البرنزى وعن المؤثرات التى جعلت الفنان الافريقى يخرجها بهذا الشكل ، وكذلك اللمسات والتعبيرات التى صاغ بها الطين لهذه الوجوه بعد ان سواها بالحريق فأكسبها الحيوية والبقاء .

ويرى " P. A. Talbot " ان الرعوس البرنزية قد يرجع تاريخها الى القرن ١٣ م والوجوه تشير الى أشخاص احياء تماما كما كان الحال فى الرعوس اليونانية والرومانية وكذلك المصرية القديمة .

ويشير سير فلنדרز بىترى " F. Petrie " العالم الانجليزى الى احتمال أن اتصالا ما حدث بين مصر وبين أفريقيا كانت آثاره تلك الرعوس الآدمية المنحوتة .

ولاهمية هذه الرعوس الفنية قيل عن الفنان « بيكاسو » انه كان يحتفظ بالكثير منها ضمن النحت الافريقى فى مجموعته الخاصة ، مما كان له الاثر الواضح فى أسلوبه التجريدى المعروف وكذلك التكعيبى ، وربما تذكرنا صورته المشهورة « آنسات الأفنيون » الموجودة بمتحف الفن بالهيئة التجريدية التكعيبية الهندسية واثر الفن الزنجى الواضح عليها وكأن رعوس الفتيات وقد لبسن الاقنعة تماما .

ان التمثال الافريقى يتصف بالهندسة التجريدية والبساطة والتأكيد على الجوهر وحذف التفاصيل التى قد لا تساعد فى تبيان الجوهر الاصيل والتعبير المفرط .

وهذا الفن لا يخدم أغراضا شخصية او ذاتية او خيالية ولكنه شكل أصلا ليحتك ويؤثر فى الجماعة والقبيلة وذلك لتقوية الحياة فيها ومواجهتها بقوة سحرية روحية لذلك كانت الطقوس والعبادات والمراسم الثقافية العقائدية بعامة وراء التشكيل الفنى لفن الرجل الزنجى الافريقى حيث تعيش الارواح من جديد بعد الموت فى العالم الدنيوى بأسلوب آخر غير الذى كانت عليه وقت الحياة والآلهة المقدسة غير مريثة ولكن آثارها ملموسة ومن هنا رمز للالهة رمزا ترجيديا بينما رمز لآلهة الاغريق القدماء بالرموز الطبيعية الانسانية .

ان الفن الافريقى بمنزلة لغة تتداول بين القبيلة لا تخفى رموزه ومعالمه عليها وليس فنا لذات الفن ، ان الفنان قد يبالغ فى نسب الشكل ويؤكد ويجسم جزءا من جزء آخر لرمزية يحاول تجسيدها لفكرة الاخصاب مثلا أو الكثرة أو الحصاد أو غير ذلك . وخير شاهد على ذلك تلك التماثيل الخشبية التى تجسدت لموضوع الامومة فى كثير من الاعمال النحتية .

— ان الفن التجريدى فى الغرب يعتبر وسيلة خاصة ذاتية للتعبير يدخل الفكر فى صياغته فهو ذهنى منطقى محسوب رياضيا حيث تتردد الايقاعات سواء منها الخطية أو اللونية أم الفراغات أم الكتل أم غيرها لتلعب النغم الذى اراده الفنان نفسه ، والتجريد عند الغربى لا موضوعى .

— ولكن الفن التجريدى عند الافريقى وسيلة من وسائل التعبير للاتصال بالجماعة غير ذاتى ، الاتفعال والعاطفة المحركين له ، الموضوع أساسى يتحرك بدوافع عقائدية ، كما ان التجريد هنا اكثر الاتجاهات المتعددة والمحاوِر المتقاطعة لتعملت سطح التمثال فى مساحات هندسية رائعة وكأنها ترد نغما محالفا للنغم فى التجريد الاوربى الحديث .

والخطورة التى يخشى على الفن الافريقى منها هو محاولة الرجل الابيض الاوربى تغيير أسلوبه الفنى كى يعيش فى عالم التجريد الاوربى بكل أبعاده ، وخير دليل على ذلك المقال الذى نشر فى رسالة اليونسكو بعددها ١٥٠ فى ديسمبر ١٩٧٣ والصورة المصاحبة هى محاولة كاملا تلمس الثقافة الفنية الإفريقية وانسحاق فنانها الى ثقافة غربية تبعد الفنان الاصيل عن موطنه وبيئته وتراثه ، والصورة لفنان أفريقى وقد جذبتة الثقافة الاوروبية ببريقها واسلوبها التجريدى الحديث فى الفن ، وهذا الاثر المخيف الذى فرضه المدرس الغربى فى مدارس افريقيا الفنية له خطورته البالغة على تلك الفنون .

الاقنعة MASKS

يلعب القناع دورا مؤثرا فعلا فى الفن الافريقى وكذلك الدور الكبير الذى يؤديه فى الطقوس الاجتماعية المتعددة او التشكيل الفنى للقناع يتبع أساليب متنوعة ويؤدي وظائف عديدة أهمها الرغبة فى طرد الارواح الشريرة وخلود الارواح بعد الموت والتبثل والابتهاال لرغبة ما فى الاخصاب او الحصاد او غير ذلك .

وتقع الاقنعة الافريقية من حيث تشكيلها الفنى تحت هيئات متعددة منها :

- ١ — احيانا تكون على هيئة حيوانية .
- ٢ — احيانا تكون على هيئة انسانية .
- ٣ — احيانا تكون على هيئة الانسان والحيوان معا .
- ٤ — احيانا يبالغ الفنان فى نسب الاجزاء الطبيعية عن قصد « اللعب بالنسب » .
- ٥ — تحريف العناصر الطبيعية الى اشكال هندسية .
- ٦ — الجمع بين اكثر من نمط واحد فى قناع واحد .

الخامات :

يحاول الفنان ان يستعين بخامات البيئة المحيطة فيجمع الياف الاشجار

ولحاءها وأوراقها وسيقانها والقش والصفى واللون الى غير ذلك من الخامات المتعددة ثم ينسجها فى نسق متزن معبر يلعب اللون فيه دورا مؤثرا .

ان القناع الافريقى اكده الفنان على رأس الانسان دون بقية أجزاء الجسم لانها مركز الاشعاع فى طقوس الرقص والمراسم الاخرى والتي تعبر من ناحية ثانية عن أهمية التناسل والخصاب والنمو والتزايد حيث تحرك الارواح وتتحكم فى مساراتها وسلوكها ، ولقد كانت الالوان المستخدمة فى ذلك تحمل الصفات الرمزية أيضا فكان الاحمر الحديدى والاهرة والابيض الكوائن والاسود والازرق الذى جاء لهم عن طريق التجارة والاتصال .

ان النحات الافريقى الذى يشكل التماثيل الخشبية ويصوغ الاقنعة يخضع لتقاليد اجتماعية صارمة ، فقطع الاشجار المطلوبة لهذا الغرض من الغابات الكثيفة انما يتم بمراسم وطقوس دقيقة فيتطهر قاطع الشجر وبياركة رجل الدين وكذلك الادوات المستخدمة فى عمليات النشر والقطع تعد لذلك خصيصا ، وربما تستخدم مرة واحدة لهذا الغرض ، لان العقيدة تشير ان الشجرة ما هى الا من الارواح الخالدة فقطعها بتر للروح ما لم يتم كل ما سبق من مراسم للحفاظ على نسق الحياة واتزانها وبركتها .

وما يهمنا كفنانيين معرفة ان القناع الافريقى لعب دورا هاما فى تأثيراته على الفنون الغربية المعاصرة كما انه فى ذاته تحفة فنية تشكيلية رائعة يعتر بها فنانون افريقيا .

البوشمان :

قبائل صفر الوجوه ظهروا فى جنوب غرب افريقيا حيث اكتشفت رسوماتهم على جدران الكهوف والمغارات القريبة لسطح الارض ، وفنهم عبارة عن رسوم مخدوشة وملونة بلون يكاد يكون واحدا Monochrome كما استخدمت الالوان المعدنية والنباتية والحيوانية وحيانا يمزج الفنان لونين معا لاعطاء قدر من الصياغة الطبيعية ولكن ليس بقصد الظل او النور او التجسيم .

ويرى الباحثون فى هذه المدرسة الفنية ان رسوم « البوشمان » القديمة منذ عدة قرون كانت رائعة فى مهبها الاول ثم انحدرت فى القرنين الاخيرين عندما فقدت قبائل البوشمان اراضيها نتيجة للتغلغل والاستعمار الاجنبى وما تبع ذلك من فقدان هذا الجنس لتقاليده وتراثه .

وفنون البوشمان تتميز بقرب اسلوبها من الطراز الطبيعى " Naturalistic " الذى يذكرنا بأسلوب رسوم الكهوف فى التاميرا بأسبانيا .

الموضوع : عند الفنان البوشمان حقيقى وليس رمزا أو خيالا أو روحا غير مرئية كما فى الفن الزنجى فالموضوعات هنا تشير الى منظر الطبيعة نفسها ، حيوانات تجرى ، طيور متجمعة ، صيادون فى حركاتهم السريعة كل ذلك فى تصميم رائع متكامل واحساس متدفق بايقاعات الحركة الطبيعية.

هذه اعضاء سريعة على فن افريقيا العظيم ، لعلنا ننهل منه قيما فنية جديرة بالتقدير والالهام ، ولعل زملائنا الفنانين الاقريقيين يحافظون على تراثهم بعد دراسته وهضمه ثم يندفعون بعد ذلك فى موجات متطورة فى خط صحيح غير منحرف معتمدين على أسس ودعائم تراثهم من غير تقليد أو محاكاة آلية أو تكلف رتيب ، وان يكونوا حريصين الحرص كله عند تطلعهم ودراساتهم للفنون الاوربية البراقة المعاصرة ، فلا تمسك بوجدانهم وحساسيتهم الفنية حتى لا تبعدهم او تنزعهم من تراثهم الاصيل وفنهم المرموق .

التعليم الأساسي والتربية الرياضية

الدكتور : مسعد عويس
استاذ نظريات التربية الرياضية
المساعد
بجامعة حلوان

منذ نشأة معاهد التربية الرياضية في مصر عام ١٩٣٧ ، كان هذا اعترافا اكيدا بأهمية اعداد المتخصصين والمهنيين في التربية الرياضية على أساس علمي تربوي بعد أن كان أغلب القائمين على أمر هذه المادة في المدارس المصرية من ذوي الخبرة .

ومنذ عام ١٩٤٠ ومعاهد وكليات التربية الرياضية تقدم للمجتمع المصري والعربي القادة المتخصصين في التربية الرياضية . ويحاول هؤلاء القادة أن يلاحقوا التطورات العلمية الحديثة في شتى مجالات التربية البدنية والرياضة وأن يطوروا برامج التربية الرياضية في مدرسة وفي غيرها من مؤسسات التنشئة التربوية .

ولقد لاحظ - الكاتب - أن هناك حاجة ملحة لبدء الحوار بين قادة الكليات والمعاهد المسئولة عن اعداد (مدرسي التربية الرياضية) وبين القادة المسئولين عن رسم السياسة العامة للتعليم في مصر . وعلى الرغم من أن هناك محاولات جادة عن طريق اللجان المتخصصة وعن طريق المجالس القومية المتخصصة .. إلا أنه يتقدم بهذه المحاولة لدراسة كيفية تقديم منهج التربية الرياضية للنشء والتلاميذ في ضوء مفهوم التعليم الأساسي .

ومن خلال تحديد مفهوم التعليم الأساسي الذي يعنى أنه « تعليم أساسي للمواطنة ويتضمن القدر الضروري من المعارف والقيم والمهارات والخبرات اللازمة توافرها كمقومات أساسية وضرورية للمواطنة » (١) نجد أن منهج مادة التربية الرياضية في المدرسة يجب أن يوضع في ضوء الاسترشاد بهذا المفهوم .

(١) فكرة التعليم الأساسي وأهدافه - مجلة الرائد عدد ٢ ، ٣ . يونيو -

سبتمبر ١٩٧٧ ص ١٩ .

وقبل هذه الخطوة نجد أننا في ضوء بعض الدراسات العلمية المتخصصة قد حاولنا التعرف على وضع مادة التربية الرياضية في المدرسة المصرية في الوقت الحالي حتى يمكن أن ينير لنا الطريق عند وضع بعض الاقتراحات للمستقبل .

وعلى سبيل المثال لا الحصر فقد أثبتت تلك الدراسات العلمية في مجالات النمو البدني والقدرة الحركية واللياقة القوامية للنشء المصري « انخفاض معدلات النمو البدني ، وضعف القدرات الحركية ، وارتفاع نسبة الاتحافات القوامية بالمقارنة بالنشء في بعض الدول الأخرى .

ولقد تأكدت هذه الحقائق في دراسة علمية على تلاميذ محافظة الجيزة أيضا عام ١٩٦٣ حيث ظهر تصور اللياقة العضلية واللياقة الحركية للنشء في المرحلة الابتدائية والاعدادية من سن ٦ - ١٥ عاما ، وذلك بالمقارنة بينهم وبين التلاميذ في بعض الدول الأخرى ، حيث تبين أن ٤٣٪ من التلاميذ ، ٤٦٪ من التلميذات قد عجزوا عن تحقيق الحد الأدنى للياقة العضلية المقننة للنشء في مثل هذا السن .

كما تبين في بحث احتياجات الطفولة الذي أجراه المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع هيئة اليونسيف عام ١٩٧٠ أن وزن التلاميذ في المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية بمحافظة الجيزة ، ينقص عن الوزن المعياري المحدد في قياس « هارفارد للنمو البدني » ولقد ظهر أن هذا النقص يكون شديدا في محيط تلاميذ المدارس الريفية ، الذين يقل وزنهم عن وزن أقرانهم من نفس السن في مدارس الحضر . أما بالنسبة للتلميذات ، فقد كان الوزن الوسيط للتلميذات في الحضر أقل بصورة واضحة من الوزن المعياري بالنسبة للتلميذات في نفس السن في الدول الأخرى . كما كان الوزن الوسيط لتلميذات الريف المصري أقل من الوزن الوسيط لتلميذات الحضر المصري ، حتى سن العاشرة ، حيث يتساوى الوزنان ، ثم يعود الوزن الوسيط لتلميذات الريف ليصبح أقل منه بالنسبة لتلميذات الحضر ابتداء من سن الحادية عشرة وما بعدها .

كما تبين ، كذلك ، أن طول التلاميذ في محافظة الجيزة ينقص عن الطول المعياري (هارفارد) في جميع المجموعات العمرية في كل من الريف والحضر على السواء . كما ظهر أن النقص في الطول أشد وضوحا عند التلاميذ في المدارس الريفية . أما في محيط التلميذات فقد كان الطول الوسيط عندهن أقل من الطول المعياري في جميع المجموعات العمرية في الريف والحضر على السواء . مع وضوح النقص الشديد في محيط تلميذات الريف .

وفيما يتعلق بدراسة الانحرافات القوامية ، وتشوهات العمود الفقري ، كمؤشر من مؤشرات الثقافة البدنية في محيط النشء ، فقد تبين في عام ١٩٦٣ مدى ارتفاع نسبة الانحرافات القوامية في محيط النشء من سن ٦ - ١٥ عاما بمحافظة الجيزة . وسجلت الانحرافات القوامية الخاصة بالتصاق الركبتين ، والانحناء الجانبي ، والقدم المفرطحة ، أعلى نسبة في الانتشار ، يليها التجوف القطني ، واستدارة الكتفين ، ثم استدارة الظهر ، وتسطح الصدر ، ثم التحافة الزائدة ، والسمنة الزائدة . أما في عام ١٩٧٠ فقد تبين أن نسبة الانحرافات القوامية في محيط النشء في نفس المرحلة السنية وفي نفس المحافظة قد وصلت الى نحو ١٩.٦٪ في محيط التلاميذ ، وإلى نحو ٦.٩٪ في محيط التلميذات .

وبتحليل الدراسات العلمية الخاصة بدراسة انحرافات القوام في محيط النشء تبين لنا أن هذه الانحرافات القوامية تزداد في محيط التلاميذ كلما زاد السن . حيث وجدنا أن نسبة عدد التلاميذ في المدارس الابتدائية من سن ٦ - ٨ سنوات ، الذين لديهم انحرافات قوامية تصل النسبة الى نحو ١٨.٢٪ إلا أن هذه النسبة ترتفع في محيط التلاميذ في المدارس الإعدادية من سن ١٢ - ١٥ سنة لتصل الى نحو ٤٠.٩٪ في المدارس الريفية وإلى ٢٣.٣٪ في المدارس الحضرية .

لم توالى هذه النسبة الارتفاع في محيط تلاميذ المدارس الثانوية من سن ١٥ - ١٨ سنة حتى تصل إلى ٤٦.٤٪ في مدارس الحضر وإلى نحو ٣.٠٪ في مدارس الريف .

ويتضح لنا مما سبق ، أن المؤشرات الخاصة بمستوى الثقافة البدنية مثل اللياقة العضلية والنمو البدني ، واللياقة القوامية ، تدل جميعها على مدى تخلف مستوى الثقافة البدنية في محيط النشء في مصر بالنسبة لندول الأخرى ، كما تدل على مدى تخلف مستوى الثقافة البدنية في الريف المصري عنه في الحضر المصري بصفة عامة .

ولا شك في أن العوامل التي تسببت في تخلف مستوى الثقافة البدنية للنشء في مصر عديدة ومتشابهة . . لكننا إذا علمنا أن الأسباب الرئيسية في هذا الموضوع تعود عادة إلى بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية فضلاً عن العوامل التربوية بوجه عام . . نجد أنه من الممكن أن يتم تلافي مثل هذا القصور في حياة النشء خاصة وإن قانون التعليم في مصر . . يحتم التحاق النشء من سن السادسة بصورة إجبارية بمدارس المرحلة الأولى .

وإذا ما تم اعتبار مرحلة (التعليم الأساسي المقترح) مرحلة تعليمية

اجبارى ، وتوفير أماكن في المدارس للنشء في هذه السن مع القضاء على ظاهرة التسرب من المدرسة وبصفة خاصة في مدارس الريف والاحياء الشعبية بالمدن وفي محيطالفتيات .. فانه من الممكن — مع تطوير مناهج التربية الرياضية في ضوء أهداف التعليم الاساسى ان نقلل من مظاهر التخلف في الثقافة البدنية للنشء في مصر في وقت قصير ، الى جانب العمل على ان تكون مادة التربية الرياضية (مادة اساسية) لتحقيق الاهداف التى قامت على اساسها الدعوة لنظام التعليم الاساسى .

ويجدر بنا في هذا المجال ان نؤكد على ان المفهوم العلمى للتربية البدنية يدعو الى النظرة الشاملة نحو عوامل الشخصية الانسانية ، ويتحدد هذا المفهوم من خلال اعتبار التربية البدنية جزءا مستقلا من التربية العامة، وهى تعنى بذلك العملية التربوية الموجهة نحو تطوير البناء الخارجى والوظيفى للاجهزة الحيوية للفرد ، كما تعمل على تشكيل وتحسين العادات الحركية والقدرات البدنية اللازمة لمقتضيات الحياة الانسانية ، وما يتصل بذلك من معلومات اساسية .

ومن خلال التعرف على مفهوم التعليم الاساسى ومفهوم التربية البدنية، وفى ضوء مظاهر الثقافة البدنية للنشء في مصر يمكن أن يتضمن منهج التعليم الاساسى للتربية الرياضية في المدارس المصرية الجوانب التالية :

١ — **حيث أن التعليم الاساسى هو تعليم اساسى للمواطنة ،** فيجب ان يتضمن منهج مادة التربية الرياضية دراسة تاريخ التربية البدنية والرياضة في مصر على مر العصور ، ثم التأكيد على أهمية التربية البدنية للمواطن الصالح الذى يسعى لى يكون صحيح البدن سليم القوام لى يكون مستعد للعمل والانتاج والدفاع عن الوطن .

٢ — **حيث ان التعليم الاساسى يتضمن القدر الضرورى من المعارف ،** فيجب ان يتضمن منهج مادة التربية الرياضية المعارف المتعلقة بجسم الانسان من وجهة النظر التشريحية والوظيفية وعوامل النمو البدنى السليم ثم المعارف المتعلقة بالانشطة الرياضية العديدة للنشء في مختلف المراحل السنية .

٣ — **وكما ان التعليم الاساسى يحتوى على القيم الاساسية ،** فانه من الواضح أن منهج التربية الرياضية يمكن أن يتضمن العديد من القيم التى تؤند على أهداف ومبادئ المجتمع وذلك بصورة تطبيقية عملية من خلال الأنشطة الرياضية للفردية والجماعية داخل الفصل .

٤ - كذلك يحتوى التعليم الاساسى على المهارات والخبرات اللازمة نوافرها كمقومات اساسية وضرورية للمواطن ، ونجد فى هذا المجال ان منهج التربية الرياضية للتعليم الاساسى يمكن ان يتضمن كافة المهارات الاساسية للانسان منذ مراحل التكوين الاولى ، تلك المهارات التى بدونها لا يمكن للانسان ان يؤدى واجباته على الوجه الاكمل ، فضلا عن تحقيق الاحتياجات الضرورية لاداء ادواره الاجتماعية كمواطن صالح ومن هذه المهارات على سبيل المثال ما هو ظاهرى واولى ويتعلق بالقوام السليم كالوقوف السليم والجلوس السليم والمشي والجري وحمل الاثياء الضرورية، والوثب والرمى والاستقبال . . السخ ومنها ما هو كامن كعوامل اللياقة البدنية كالقوة والسرعة والتحمل والجلد الدورى التنفسى والمرونة والرشاقة والنوازن . . السخ . ومنها ما هو تطبيقى كما هو الحال فى المهارات الرياضية المختلفة كالعاب القوى والجمباز والسباحة والمنازلات والالعاب الرياضية الفردية او الثقافية او الجماعية على السواء . .

ويلادظ ان كل ما سبق ذكره من مهارات ضرورية سواء اكانت ظاهرية ام كامنة ام مهارية تتعلق بالمستوى الصحى العام للفرد الذى هو من مقومات المواطنة الصالحة ، فضلا عن علاقاتها بمدى قيام الفرد بواجباته الاساسية داخل الاسرة او المدرسة او المعهد او المؤسسة لانتاجية او القوات المسلحة . . اما الجزء الخاص بالبطولات والمسابقات الرياضية فيدخل ضمن الموضوعات التى تهم مراحل ما بعد التعليم الاساسى .

٥ - والجدير بالذكر انه كما سبق القول فقد تبين ان من بين عوامل عدم ازدهار مادة التربية الرياضية فى الوقت الحالى ، هو اعتبار هذه المادة غير اساسية بالمدرسة ، لذلك نرجو ان يتضمن (التعليم الاساسى) مبدا اعتبار هذه المادة ضمن المواد الاساسية للتلاميذ ، بمعنى ان تتساوى مع بقية المواد الدراسية الاخرى وان يتم تقسيم المنهج الدراسى لهذه المادة الى قسمين قسم نظرى وقسم عملى تطبيقى ، وان يتم اختبار التلاميذ فى هذه المادة على اعتبار انها مادة نجاح ورسوب ، ويتم تحديد مستويات التلاميذ فى الاختبارات النظرية أسوة بما هو متبع فى بقية المواد الدراسية ، كما يتم تحديد مستويات التلاميذ المهارية كما هو قائم فى المواد الدراسية التى تتطلب اختبارات عملية او داخل الورش الدراسية . . الخ مع العمل على توفير المقومات الاساسية لتدريس منهج التعليم لاساسى فى التربية الرياضية من قيادات متخصصة ومناهج متطورة وكتب دراسية لتدريس الاجزاء النظرية من المنهج الى جانب توفير الاجهزة والادوات والملاعب الخاصة بتدريس الاجزاء العملية والتطبيقية للمنهج .

مع القيادات التربوية من المسؤولين عن رسم السياسة العامة للتعليم في
وحتما فاننا نود أن نكون بهذا الجهد قد ساهمنا مساهمة متواضعة
مصر ، ونود أن تتاح لهذه الافكار فرصة التجريب في الواقع الميداني ضمن
المحاولات التجريبية الخاصة بالتعليم الاساسي في مصر ، ايمانا بأن الافكار
النظرية تنمو وتزدهر وتتطور وتتعدل من خلال التطبيقات الواقعية في
الميدان التجريبي .

ونرجو أن نؤكد ، في ضرورة الاعتراف بالفضل لرجال التربية في مصر ،
على أن ارتفاع مستوى المدرس المصري علميا وماديا واجتماعيا ، فضلا عن
ارتفاع مكانته الادبية من أهم العوامل التي يمكن أن تساهم في رفع المستوى
التعليمي للنشء كجزء من العملية التربوية الشاملة .

تجربة جديدة في محو الأمية (١)

الأستاذ : عبد السميع سيد أحمد
كلية التربية جامعة عين شمس

التجربة قام بها أحد فلاسفة التربية من العالم الثالث ويدعى باولو فريير Paulo Friere ووجه الجدة في التجربة أنه يعالج موضوع محو الأمية من منظور أن الأميين يشكلون قوة اجتماعية سالبة ، يمكن أن يحولها التعليم الى قوة ايجابية لا بمجرد تحسين أحوالهم المعيشية ، ولكن عن طريق تحرير وعيهم بحيث يشاركون في الديمقراطية بالمشاركة لا بالتأييد . ثم يحاول الفيلسوف أن يطبق أفكاره بتعليم الأميين بنفسه مع فريق من المثقفين مما يذكرنا بما فعل ديوى وغيره في نهاية القرن ١٩ وبداية القرن العشرين في أمريكا وأوروبا . وما فعله التباني والقوصي وغيرهما في مصر منذ الثلاثينيات من هذا القرن .

وعند « فريير » أن الإنسان يكتسب إنسانيته من ارتباطه بعلاقات مع الآخرين ومع العالم المحيط به ، ومن إدراكه أن العالم واقع موضوعي مستقل عن الذات قابل للمعرفة . وذلك ما يفرقه عن الحيوان : إذ الإنسان قادر على الانفصال والانفتاح على العالم . . قادر على تجاوز الواقع الحسى وأجراء حوار مع الوجود . أما الحيوان فإنه غارق فيما تبعث به اليه حواسه من هذا العالم لا يستطيع تجاوزه ولا ينتمى الى العالم بطريقة عقلية . وبالكيفية التي يتصرف بها الإنسان مع واقعه تتحدد إنسانيته أو لا إنسانيته .

ثم ماذا ؟ هذه صورة الإنسان كما يجب أن تكون ، فكيف يصل الأمي اليها ؟

اننا لو تفحصنا حال الأمي لوجدناه شخصا مقهورا محوطا بالخرافات التي تخلقها وتغذيها القوى الاجتماعية القادرة ، لا يدخل في علاقات حقيقية مع الآخرين لأنه لا يدرك معنى الثقافة . فها هي البرازيل تعاني من رصيد من الأميين موجود دائما في متناول أيدي الحكام يستعينون به لمساندة السلطة الدكتاتورية التي تتخذ واجهات ديمقراطية كاذبة ، وموجود دائما تبعث به الايدلوجيات المتناقضة . وهم الى جانب هذا غير قادرين الا على الانصياع بلا حصانة فكرية تقيهم ما تزينه وتروجه أجهزة الاعلام من زيف ، لا يقدرّون

(١) عرض لكتاب : Paulo Frier, Education for critical conciouness, the Seabury Press, N. Y. 1974.

الا على اثاره الضوضاء واطلاق حناجرهم بهتافات التأييد للزعماء الديماغوجيين .
مما يعنى أن التغيير الاجتماعى لا يمكن حدوثه على هذا الحال ، لان للجماهير
دورا دقيقا فى تحقيق أو تعويق النقلة الاجتماعية التاريخية . وهم لا يسهمون
فى هذه النقلة الا ان استطاعوا أن يدركوا الافكار الرئيسية التى تسود
عصرهم ، وأن يقوموا بدور فى تغيير الواقع بدلا من البقاء مجرد ملاحظين
خارجيين له . . أن يفعلوا باختيار حر ، بدلا من أن يكونوا مفعولا بهم . وفى
عبارة أخرى ان يكون لديهم الوعى النقدى الذى يشاركون به فى صنع التغيير
وأن يقل لديهم عمل الانفعال والغريزة ويزيد فعل الذكاء .

فكيف يتحول الامى المقهور الذى يتلاشى وجوده الحقيقى ، المفعول به
الى انسان قادر ذى وجود له معنى ؟ كيف يسعى الى التعلم بنفسه من غير
أن تفرض عليه ايدلوجية ما أن يتعلم ؟ بل كيف يختار بين الايدلوجيات ؟

لقد يبقى كل ما يقول به فيريرى مجرد فلسفة . . كلام بلا طائل حتى
وان كان جيد المستوى . لكنه حين ينزل الى أرض الواقع مع فريق من المثقفين
ليجسد فلسفته ويعايش الفلاحين والعمال والحرفيين ليعطيهم « الجرعات
التعليمية » ولينمى وعيهم فى الوقت ذاته ، ولكى تكون تنمية وعيهم حافزا
حقيقيا لمواصلة التعليم بدلا من أن يقتصر على مسألة زيادة الدخل بضعة
جنيهات — ان حدث هذا — وتجربة تنمية الوعى التى قام بها تلخص فى
تبسيطه لبعض المفاهيم عن طريق عرضها بالصور واجراء حوار مع الامى
حولها ، وأهم هذه المفاهيم مفهوم « الثقافة » culture انه يريد من الامى
أن يتفهم حقيقة وجوده ودوره فى هذا العالم وفى مجتمعه . ومن ادراكه لهذا
الدور يستطيع أن يتقبل ذاته وان يدرك أهميته فى صنع عالمه وضرورة اسهامه
بجهده — حتى وان كان متواضعا — ليكون ذا تأثير فى دنياه . ومن ثم يزداد
تأثيره بزيادة وعيه أى بزيادة معرفته وقدرته على النقد — لان العالم ليس
موجودا هكذا بل هو من صنع الانسان وابداعه ، ثمرة جهد مشترك لكل
الناس وكل الحضارات . وكل انسان مفردة فى العملية التاريخية قل حظه
من الثروة أو كثر ، عظم عمله فى الهيكل الاجتماعى أو صغر . والصور التى
يقدمها نشرح هذا المفهوم مبسطة ومشتقة من البيئة المحلية للامى لكى يتمكن
من تفهم حقيقة وجوده فى بيئة وانه صانعها ومشكلها لتتناسب وحاجاته ،
أو بعبارة أخرى لكى يستطيع اجراء حوار معها ومع الآخرين من جيرانه فى
عمل جماعى لصنع التقدم .

ومن امثلة هذه الصور التى توضح الفكرة :

صورة تمثل بيئة ريفية يظهر فيها كوخ وبئر وبعض الاشجار وفلاح
يمسك بفأسه . ومن خلال سؤال يوجه الى المتعلم عن صنع البئر ؟ ولماذا
صنعه؟ وكيف صنعه ومتى؟ يظهر مفهومنا أساسيان عن الضرورة وعن العمل .

ويظهر معنى « الثقافة » على مستوى ضمنى فى البداية . ذلك لان الانسان صنع البئر لانه يحتاج الماء ، ولانه جعل من الطبيعة موضوعا لمعرفته ، وبالعامل يغير العالم بطريقة مستمرة لانه مثلما يصنع البئر يصنع منزله وملابسه وأدوات عمله ، ويبدع ويعيد ابداع الوجود من حوله ، يعيد تشكيل العالم الطبيعى ليصير ثقافة يحيا فيها وبها .

— وفى صورة ثانية يظهر صياد يمسك قوسه ونشابيه يصطاد الطيور ويركز فيها الحوار مع الامى على ما ينتمى الى الطبيعة وما ينتمى الى الثقافة من اشياء . الثقافة هنا هى القوس والنشاب ، وهى ايضا الرياش التى يلبسها الصياد . ثم يسأل الامى متى نعتبر الرياش طبيعة ومتى نعتبرها ثقافة ؟ ليتفهم الامى ان الفارق بين الطبيعة والثقافة قائم فى عمل الانسان ، فهى طبيعة على جسم الطائر ، وهى ثقافة اذا لبسها الانسان .

— وفى صورة ثالثة يظهر صياد آخر وقد امسك هذه المرة ببندقية ويساعده كلب لصيد الطيور . ويجرى الحوار مع الامى حول الفارق بين الصياد الاول وهذا الصياد ، ليتبين ان عمل الانسان هو العنصر الذى يؤدى الى تطور الثقافة ، اذ الانتقال من مرحلة القوس الى مرحلة البندقية يعنى ان الانسان قد فكر واجتهد اكثر ليحقق حاجياته بصورة اكثر تطورا ، فاستطالت ذراعه بتقدمه التكنولوجى وزادت سيطرته على الطبيعة .

— وفى صورة رابعة تظهر آتية جميلة تحتوى عديدا من الزهور . ويدور الحوار هنا حول عنصر آخر من عناصر الثقافة ، حول الجانب الروحى فى حياة الانسان ، وكيف ان محاولة اشباعه تؤدى به الى ابداع الفن لان الثقافة لم تقم على مجرد اشباع الحاجات المادية والبيولوجية . فها هو الانسان يأتى بالطبيعة المتمثلة فى الازهار والطين — ليعيد صياغتها بحيث تشبع الابعاد الجمالية عنده .

وهكذا تحمل كل صورة فكرة لشرح مفهوم الثقافة المعقد ومن ثم مفهوم العمل الانسانى ليدرك الامى دوره كمثقف من ناحية ، وضرورة تطوير ثقافته من ناحية . فهو مثقف لانه يعيش فى الثقافة وبها ، ويحتاج الى تطوير ثقافته ليصير اقدر على الاتصال والعمل ، ليحيا لا ليكون « موجسودا » فحسب ، وليتجاوز واقعه ويغيره لا ليفرق فيه ويخضع له .

وتتمثل ثمرة هذا الجهد فى قولة احد العمال البسطاء « لاول مرة ادركت اننى مثقف حقيقة ... سأذهب غدا الى عملى مرفوع الهامة اذ ادركت اننى لا اقل قيمة عن حامل الدكتوراه كل مناله دوره ... وعلى ان اطور هذا الدور ... »

ولقد نتفق مع هذا الفيلسوف البرازيلي أو نختلف كثيرا أو قليلا ، لكن مما لا شك فيه ان الحاجة الى تنمية الوعي الناقد ان كانت مهمة لدى من اصابوا شيئا من التعليم ، فهي اهم للاميين ، وان دور التربية لتنمية الديمقراطية او غيرها من المفاهيم سيبقى شيئا غامضا ومجرد « كليشيات » براقية ان لم يكدح ابناء مجتمعات الدول النامية اذهانهم لتحليل هذا الدور والقيام عمليا بمعايشة الناس لتنفيذه ، لان الافكار التربوية على المستوى « النظرى » مهما كانت حلوة المذاق لا تغير واقعا الا اذا آمن بها اصحابها حقيقة ونزلوا الى الواقع لتنفيذها . لكن الاختلاف يدور حول مسألة محو الامية بلا ايدلوجية سياسية ، وتنمية وعى الامى ليكون قادرا على الاختيار بلا ايدلوجيات . فلقد يتبين من التنظير الذى يسوقه « فرير » ان له ايدلوجية واضحة ، والا فلم اختار مفهوم الثقافة بالذات ليكون مدخلا لتنمية وعى الامى ؟ ولم يركز على اهمية العمل الانسانى كطريق وحيد للتقدم ؟ ولم يهاجم الغيبىات التى تحيط بالامى وتصنعها القوى القادرة وتروج لها اجهزة الاعلام ؟

لعل الايدلوجية التى يعتنقها « فرير » ، تبين لنا انه لا مفر من أن تتبنى قضية محو الامية ايدلوجية واضحة المعالم والا ذهبت الجهود هباء .

أخى الزميل

تحية طيبة .. وبعد ..

فرغبة فى توطيد علاقتك برابطتك قرر مجلس الادارة تخصيص باب فى
المجلة لمعالجة شئون الخريجين واستطلاع آرائهم فى حل مشكلاتهم وعرض
وجهة نظرهم على المسئولين فى كل ما يتعرضون له فى الميدان تربويا واداريا
ووظيفيا وماليا .

واملنا كبير فى اثرء هذا الباب بالرأى الحر البناء ، والكلمة الصريحة
الواضحة ، والنقد الموضوعى السليم ، ووجهة النظر المفيدة المستقيمة
المجردة عن كل هوى ، وشعارنا فى هذا الباب قول الله عز وجل : « ولا تقف
ما ليس لك به علم ان السمع والبصر والفؤاد كل اولئك كان عنه مسئولا »
« وهدفنا ما عبر عنه نبي الله شعيب عليه السلام « ان اردت الا اصلاح ما
استطعت وما توفيقى الا بالله عليه توكلت واليه انيب » .

وفقنا الله لخدمة الوطن والتربية والتعليم وهو حسبنا ونعم الوكيل ؟

لجنة شئون الخريجين بالرابطة

لصالح من هذه المواقف ؟ !!

محمد عبد الرحمن طبل
مقرر شئون الخريجين بالرابطة

منزلت اذكر عبادة لمكرم عبيد قالها فى بداية خطاب سياسى وهى :
« اذا قلت الصدق كذبتهمونى واذا قلت الكذب صدقتهمونى فليحيا كذبنى ويسقط
صدقى » وعلى الرغم من انها قيلت لغرض سياسى وتحايلا على القانون
للهرب من مساءلته الا اننى تذكرتها وانا بصدد الكتابة عن هذا الموضوع
وساءلت نفسى : اكتب بهذه الطريقة ام تعالج الموضوع بوضع النقط فوق
الحروف ؟ وانتهيت الى اختيار الثانية .

والمواقف التى اريد الحديث عنها كثيرة ومتعددة لا يفى بها مقال واحد
ولكنى سأذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر : —

١ — موقف المسئولين من انصاف حملة المؤهلات العليا بعد صدور
قانون ٨٣ لسنة ٧٣ والقرار رقم ٦٢٣ لسنة ١٩٧٨ والذين ترتب عليهما
سبق صاحب المؤهل المتوسط لصاحب المؤهل العالى وبالرغم من وضوح
القضية وعدالتها بل وقرار كل من عرضت عليه من كبار مسئولى الدولة
وأعضاء مجلس الشعب بأن هذا الوضع لا بد من علاجه ورد الحق الى
نصابه وانصاف الجامعيين باضافة سنوات الدراسة الى مدة خدمتهم فلم
نخط للآن بموقف يحل القضية ويعيد للمؤهلات العليا وضعها وكرامتها مما
دفعنا الى ان نعرض عليهم حلا آخر وهو تنازلنا عن مؤهلاتنا العالية ومعاملتنا
بمؤهلاتنا المتوسطة من تاريخ حصولنا عليها مع تطبيق قواعد القانون ٨٣
علينا فى التدرج . وللاكن لا رد ولا حل ولا موقف وانما وعود يطبق نقيضها .
وخرج قاتون العاملين الجديد وليست به حتى ولو اشارة الى هذا الموضوع
وكل ما تضمنه النص عدم المساس بأصحاب المؤهلات التى طبق عليها
قانون ٨٣ لسنة ٧٣ مما كان له أسوأ الأثر فى نفوس حملة المؤهلات العليا
ورد فعل عنيف لا شك فى أنه سينعكس على عملهم ونفسياتهم ونحن ننبه
ونلفت النظر وفاء بالعهد ورغبة فى الاصلاح والعمل البناء لمستقبل الجيل
الجديد .

٢ — مد خدمة كبار موظفى التربية والتعليم بحجة الكفاءة النادرة
والحق ان الأمر على خلاف ذلك وفى غير صالح رجال التعليم فهو اعتراف

بندرة الكفاءات فى قطاع يمثل نصف موظفى الدولة وخلوه من الكفاءات عيب كبير فى حقنا وتقصير من مسئولينا فى تربية صف ثان وثالث ورابع لتحمل مسئولية الأجيل المقبلة والصدق أن من يمد لهم هم المرضى عنهم من بعض كبار المسئولين وأقرباء ذوى النفوذ ولهذا لابد من المجاملة والا فلماذا لم يمد لكفاءات كثيرة يعرفها الجميع ويحس بأثرها الكل !!؟

وقد يقال أن من يمد له لا يضير الوزارة من ناحية درجته فاته يعين عليها غيره وهو كمستشار فقط يأخذ الفرق بين الراتب والمعاش وليس ذلك صحيحا فان كل الممدود لهم يظل شاغلا المكان متمتعا بكافة امتيازاته من بدل تمثيل ومكافآت وميزات تزيد على مرتبه الأساسى .. ولا يسعنا فى النهاية الا أن نسأل لصالح من هذا !!؟

نحن ننبه ونطالب بتطبيق القانون الجديد وعدم التحايل على نصوصه وكفانا تجاهلا للرأى العام فى الوزارة .

٣ - مبدأ المقابلة كشرط لترقية كبار الموظفين ونقترح التفكير فى نظام آخر كالانتاج وحسن الادارة والسمعة والبحث العلمى والتربوى والنشاط

٤ - كبت المعلمين والحد من حريتهم وتهديدهم ومخاطبتهم بأسلوب التسلط والقهر والتحدى كل ذلك ليس فى الصالح العام ونتأجه خطيرة طبعت الكثير بطابع السلبية واللامبالاة والخوف من المسئولية ولا نعقب على كل هذا الا بأن نقول للسادة الكبار : ان فاقد الشئ لا يعطيه .

٥ - الكادرات الخاصة ولماذا لا يكون للمعلمين كادر خاص ؟ نظرة واحدة الى كثرتها فى بلدنا تجعلنا نطرح هذا التساؤل وقد سبق أن طلبنا ذلك وكالعادة لم نصل الى شئ واليكم بعض من لهم كادرات خاصة :
الجيش . البوليس . القضاء . الصحافة . الجامعات ...

وتساؤلنا هو لماذا لا يضم المعلمون الى طابور الكادرات الخاصة !!؟

وانى لقاء فى مواقف اخرى ...

رسائل جامعة في التربية

اعداد : عبد الراضى ابراهيم محمد

اجيزت فى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس
الرسالة المقدمة من الاستاذ محمود ابو زيد ابراهيم ، لنيل درجة الماجستير
وكانت باشراف

الاستاذ الدكتور محمود رشدى خاطر ، الاستاذ الدكتور مراد وهبه جبران
والدكتور احمد حسين اللقانى : وكان موضوعها « جدوى الفلسفة كمادة
دراسية — فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية (١٩٧٨) » .

وفىما يلى عرض لهذه الرسالة :

بدأها الباحث بمقدمة أشار فيها الى أن « مادة الفلسفة » تدرس فى
السنة النهائية من القسم الأدبى فى التعليم الثانوى العام منذ ١٩٣٨ ، ولم
تحظ مادة الفلسفة بدراسة علمية تربوية كذلك التى حظيت بها المواد
الدراسية الأخرى ، « مما دعا الى اثاره التساؤلات — والهجوم أحيانا —
حول جدواها ، ومدى حاجة مدارسنا اليها » . . .

فما مشكلة البحث ؟

حدد الباحث المشكلة — فى الدور الذى يمكن أن تسهم به الفلسفة
— كمادة دراسية — فى سبيل تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة
وأهدافها ، ومدى تحققه فى الوضع الحالى لمادة الفلسفة بالصف الثالث
الأدبى من المدرسة الثانوية العامة .

وطرح ثلاثة الاسئلة الآتية لتجيب الدراسة عنها :

- * ما وظيفة المدرسة الثانوية العامة وأهدافها ؟
- * ما امكانات الفلسفة فى سبيل تحقيق هذه الوظيفة والأهداف ؟
- * ما مدى تحقيق هذه الامكانات فى الوضع الحالى لمادة الفلسفة ؟

منهج البحث :

اعتمد البحث — فى الدراسة النظرية — على المنهج الفرضى
الاستدلالى ، الذى يعتمد على قضايا أولية ، ثم يستمد منها نتائج منطقية .

أما فى الجانب الميدانى فقد استخدم الباحث الاستفتاء ، والمقابلة الشخصية ، كوسيلتين لجمع المعلومات حول مدى تحقق الامكانيات – التى توصل اليها البحث – فى الوضع الحالى لمادة الفلسفة فى الصف الثالث الثانوى من القسم الأدبى .

نتائج البحث :

قسمها الباحث الى جانبين :

جانب متصل بنتائج الاستفتاء .

وجانب متصل بملاحظات الطلاب والمعلمين والموجهين :

فاما الجانب الأول ، فقد اتضح منه ان : اكثر من ٨٠٪ من افراد العينة اجابوا بأن الفلسفة بوضعها الحالى لا تحقق من الامكانيات العشرين التى وصل اليها البحث – سوق الامكانيات التالية :

١ – تنمية الثقة فى قدرة العقل الانسانى على تفسير الحقائق .

ب – تنمية القدرة على ممارسة أسلوب الحوار المنطقى .

ج – تفهم واحترام وجهات النظر الاخرى .

د – عدم التسرع فى الحكم .

١ – ان هناك ما بين ٧٠ – ٧٩٪ من افراد العينة اجابوا بأن الفلسفة بوضعها الحالى تحقق الامكانيات التالية .

١ – تنمية القدرة على ممارسة عمليتى : التجريد والتعميم .

ب – تنمية التفكير العصرى .

ج – تنمية القدرة على تكوين احكام موضوعية .

٢ – ان الفلسفة بوضعها الحالى فى المدرسة الثانوية العامة لا تحقق الامكانيات التالية :

– الاسهام فى تنمية الثقة بالنفس .

– تنمية الارتباط بأحوال المجتمع ومشكلاته .

– تنمية بعض القدرات العقلية .

– التعرف على مكانة الفكر العربى بين التيارات الفكرية الحديثة والمعاصرة .

- تنمية القدرة على التفسير العلمى للظواهر الاجتماعية .
- فهم المذاهب الفلسفية المعاصرة فى ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى تعبر عنها

واما الجانب الثانى : فيكشف عن :

- ١ — أن المنهج الحالى لا يحقق هذه الامكانيات لأنه يتجاهل تحليل الظروف الاجتماعية التى نشأت فيها المذاهب الفلسفية ، باعتبار أن كل فكر هو نتاج ظروفه وعصره .
 - ٢ — عدم اهتمام المنهج بإبراز دور الفكر العربى الحديث على خريطة الفكر العالمى المعاصر .
 - ٣ — صعوبة وغموض أسلوب الكتاب المدرسى .
 - ٤ — طول المنهج الحالى وتعدد موضوعاته ، لا يعطى الفرصة للطلاب فى الحوار والمناقشة ، وبالتالي لا يحقق طريقة التدريس الجيدة .
 - ٥ — أن المنهج الحالى لا يحقق الرؤية التكاملية ، والترابط المنطقى فى عرض موضوعاته .
 - ٦ — أن المنهج الحالى لا يوضح العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والعلم .
 - ٧ — خلو المنهج مما يخدم تنمية الارتباط بأحوال المجتمع ومشكلاته .
 - ٨ — أن خطة الدراسة لثلاث مواد فلسفية — المنطق والفلسفة وعلم النفس — حصتان دراسيتان فى الأسبوع ، لا تحقق فهم الطلاب لموضوعات الفلسفة ولا أهداف تدريسها .
 - ٩ — مقرر المنطق يركز على المنطق الصورى ، دون الاهتمام بالمنطق الرياضى أو المنطق الجدلى .
- ثم عرض الباحث فى ضوء هذه النتائج والملاحظات لأهم التوصيات .
- المتعلقة بميدان تدريس الفلسفة بشكل عام ، وبموضوع البحث بشكل خاص .
- والرسالة جديرة بالقراءة من المعنيين بهذا المجال والأفادة منها فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة .

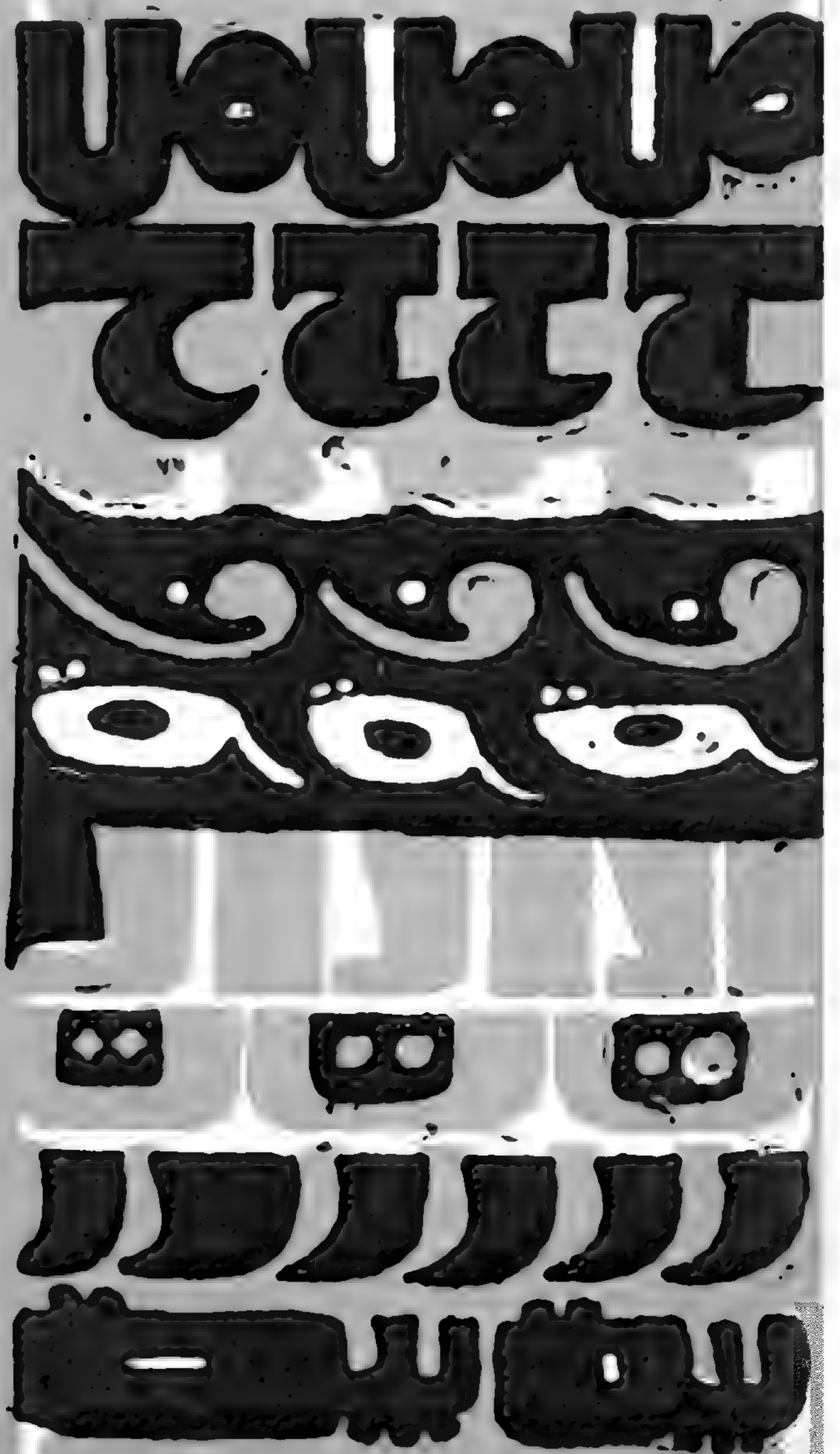
مطبعة دار السلام العربي
٢٢ شارع الناصر - ه ١٠٦٧٠٦ - القاهرة-

محنة الترس

المسند الرابع

أكتوبر ١٩٧٨

السنة الثلاثون





تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٧٥٩٧٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذة الدكتورة رمزية الفريب

الأستاذ الدكتور سعد دياب

الأستاذ الدكتور سيد خير الله

الأستاذ الدكتور حسين الفقى

الأستاذة زينب محرز

الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار

الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى

الأستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

سكرتير التحرير : الأستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

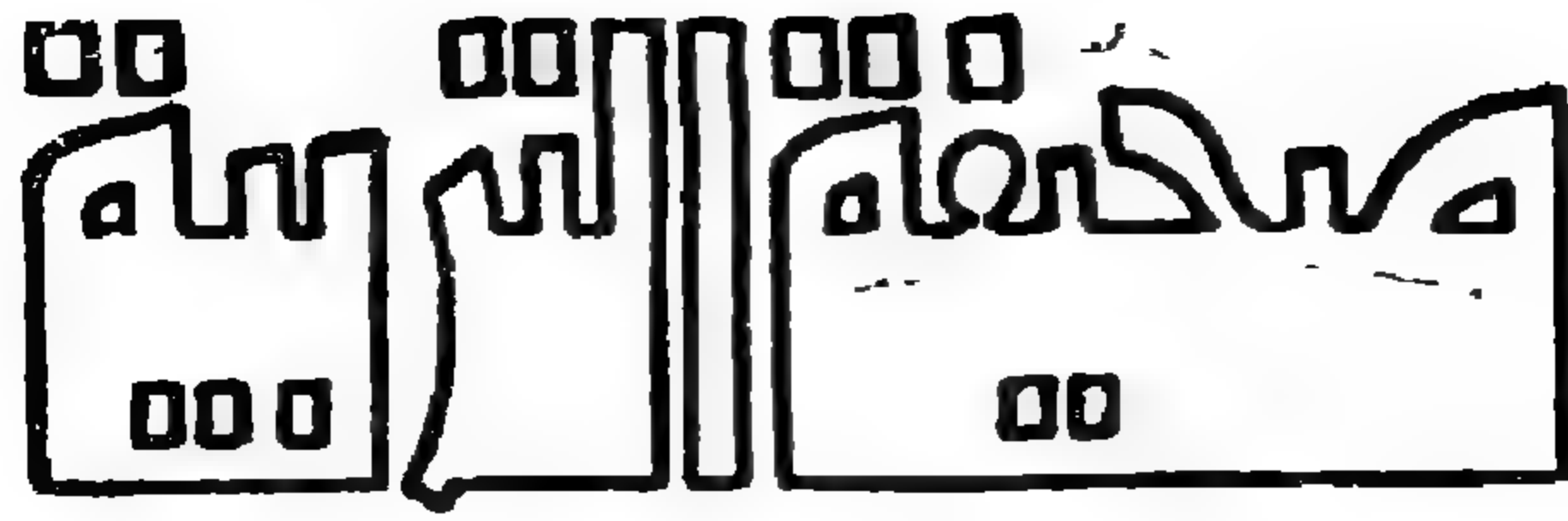
مديرا الصحيفة : الأستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر

الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم

الاشتراك السنوى	١٤٤	قرشا لعضوية الرابطة	والصحيفة .
١٠٠	قرش للصحيفة فقط .	٨٠	قرشا للطلبة .
٢٠٠	قرش ما يعادل القيمة	خارج الجمهورية .	
تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى	تعالج شئون التربية والتعليم .
ترسل المقالات والمكتاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .			

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير - أبريل - يونيو - أكتوبر



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٧٥٩٧٨٦
(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

السنة الثلاثون أكتوبر ١٩٧٨ العدد الرابع

في هذا العدد

كلمة المحرر :

- النهوض بمستوى معلم المدرسة الابتدائية : د. يوسف صلاح الدين قطب
- التعليم في مصر بالارقام : د. عبد العزيز القوصي
- ونحن نستأنف عاما دراسيا جديدا على طريق العلم والايمان : الاستاذ محمود النبوى الشال
- دعوة الى انقاذ مهنة التعليم الابتدائي قبل ان تغوص في أعماق الفشل : د. محمود قمبر
- المذهب التربوي عند تولستوى : نبيل أحمد عامر صبيح
- الابتكار في رسوم الاطفال وعلاقته بالمستوى الثقافي للوالدين : د. سيد صبحي
- تدريس النظرية الحديثة لبنية الذرة بنزعة تاريخ الحالة : د. صبرى التمرداسى ابراهيم
- تدريس التربية الفنية في مواجهة المفاهيم المطورة بالتعليم الاعدادي : ناصف عبد السيد ابراهيم
- « التليفزيون التربوى » طريق من طرق تكافؤ فرص الاطفال من سن ٣ - ٦ سنوات : دكتورة فائزة على مصطفى
- رسائل جامعية : اعداد : عبد الراضى ابراهيم محمد
- كلمة لابد منها للسيد الدكتور مصطفى كمال حلمي
- تحية وامل
- خطاب مفتوح الى السيد/ نقيب المعلمين

كلمة المحرر

النهوض بمستوى معلم المدرسة الابتدائية

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

لعل من نافلة القول أن نتحدث هنا عن أهمية أعداد المعلم للدور الخطير الذى يقوم به فى تنشئة الاجيال ، ويمكننا أن نحكم على مستوى التعليم فى أى مجتمع من خلال تحليلنا لمستوى أعداد المعلم الذى يقوم بهذا التعليم — بل يمكننا أن نحكم على مدى إيمان المجتمع بأهمية التعليم فى تحقيق أهدافه العصرية الشاملة من حيث الآثار التى تترتب عليه بالنسبة للفرد كعضو فى الجماعة وبالنسبة للمجتمع وتنميته وتطور ثقافته وتقدمها ، يمكننا أن نقيس مدى هذا الاهتمام عن طريق تحليل الأهمية التى يوليها المجتمع للمعلمين والتأكيد على رفع مكانتهم المادية والاجتماعية والارتقاء بمستوى أعدادهم للقيام بالدور الخطير الذى يقومون به فى المجتمع والاصرار على استمرار نموهم وتقدمهم فى هذه المهنة .

ولاشك فى أن هذه المعانى السابقة لم تفت على المسؤولين عن التعليم فى مصر والمهتمين بتطويره وتقدمه وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد اهتماما واضحا فى هذه الايام بهذا الموضوع فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فقد كون المجلس لجنة من المتخصصين والخبراء لوضع سياسة قومية لأعداد المعلم لمرحلة التعليم المختلفة وللنوعيات المختلفة منهم فى هذه المراحل ، كما نجد أن وزارة التربية والتعليم قد طلبت من المركز القومى للبحوث التربوية إجراء دراسة شاملة لتطوير الخطط والمناهج فى دور المعلمين والمعلمات التى تعد معلم المدرسة الابتدائية ، كما عقدت وزارة التربية والتعليم قرضا من البنك الدولى لأعداد دراسة حول أعداد معلم المدرسة الثانوية بأنواعها المختلفة من عامة وفنية (١) .

(١) يقوم كاتب هذا المقال برئاسة كل من هاتين اللجنتين .

هذه المشروعات وغيرها من المحاولات الكثيرة امثلة يستدل منها على مدى الاهتمام في الوقت الحاضر بموضوع اعداد المعلم في مصر والارتقاء بمستوى هذا الاعداد .

وقبل أن نتحدث عن اعداد معلم المدرسة الابتدائية يحسن أن نشير هنا الى مبدأ من المبادئ الهامة الذي يجب في رأينا أن يستند اليه أى تخطيط في مجال اعداد المعلم ، هذا المبدأ يتلخص في اعداد المعلم لاية مرحلة من مراحل التعليم يجب أن يكون في إطار وحدة مهنة التعليم ، فالتعليم اذا نظرنا اليه كمهنة فان الممارسين لهذه المهنة والمنتمين اليها يجب أن يعدوا وفقا لاصول هذه المهنة ومتطلباتها شأنها في ذلك شأن أى مهنة من المهن الرفيعة كمهنة الطب والهندسة والقضاء . . الخ .

أما النظرة القديمة الى التعليم على أنه حرفة من الحرف يمارسها كل من هب ودب وكل من لا مهنة له فهي نظرة بالية لا تتفق . وما أشرنا اليه من اهمية التربية والتعليم في حياة الافراد والامم .

والنظرة المهنية للتعليم لاتفرق بين اهمية الارتقاء باعداد الممارسين لهذه المهنة في المستويات التعليمية المختلفة ، فمعلم المرحلة الابتدائية لايتل خطورة عن معلم المرحلة الثانوية مثلا ، ومعلم التربية الرياضية أو الموسيقى لا يقل الدور الذي يقوم به عن معلم المواد الثقافية مثل اللغة أو الحساب أو غيرها ، فالجميع معلمون يمارسون المهنة وفق قواعدها واصولها من زوايا مختلفة وهناك القواعد المشتركة لهذه المهنة التي يلم بها كل معلم ، كما أن هناك الاسس التخصصية في الجانب الذي يمارسه سواء كان متعلقا بتربية الطفل في سن المدرسة الابتدائية أو بتربية المراهق في سن المدرسة الثانوية أو بتعليم أى مادة من المواد التي يتعلمها التلاميذ في المدرسة ، هذه النظرة الشاملة لوحدة مهنة التعليم هي التي يجب أن يهتدى بها عند النظر في تطوير اعداد معلم المدرسة الابتدائية ، ولاشك أن هذه النظرة هي التي تساعد على رفع المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم مما يؤدي أيضا الى اجتذاب خير العناصر الصالحة لهذه المهنة من بين الشباب لممارستها ويذكرنا هذا بمقارنة وحدة مهنة التعليم بوحدة مهنة الطب مثلا فليس هناك مجال للقول بأن طبيب الاطفال يختلف عن طبيب الكبار في اصول المهنة وقواعدها الا فيما يتعلق بالجانب التخصصي لكل منهما .

والمتبع لتطور اعداد معلم المدرسة الابتدائية في مصر يجد أن المجتمع يسير في الاتجاه المشار اليه من حيث النهوض تدريجيا بمستوى هذا الاعداد علما بأن

معلم المدرسة الابتدائية كان يعد حتى أوائل الثلاثينات من هذا القرن في مدرسة المعلمين العليا التي يدرس فيها الطالب أربع سنوات بعد المدرسة الثانوية ويتخرج الطالب من هذا المعهد العالي وقد أعد لممارسة التعليم في المدرسة الابتدائية وفي المدرسة الثانوية على حد سواء مما كان يؤكد النظرة الى وحدة مهنة التعليم (١) وحتى بعد إلغاء مدرسة المعلمين العليا في سنة ١٩٣٥ وأنشاء معهد التربية فقد كان معلم المدرسة الابتدائية يعد في معهد التربية الابتدائي لمدة ثلاث سنوات بعد حصوله على شهادة الدراسة الثانوية وكان هذا الطالب يتلقى العلوم المهنية على نفس المستوى الذي يتلقاه زميله في هذه العلوم من خريجي كليتي الآداب والعلوم الذي يعد للتعليم في المدرسة الثانوية مما كان يؤكد الى حد كبير نفس النظرة ، وقد أدى توحيد المدرسة الابتدائية منذ قيام ثورة ١٩٥٢ والتوسع الشديد في نشر التعليم الابتدائي الى الهبوط بمستوى أعداد معلم المدرسة الابتدائية القديمة فأنشأت دور المعلمين والمعلمات التي تقبل خريجي المدارس الإعدادية (أي بعد ٩ سنوات من التعليم العام من سن ٦ — ١٥ سنة) والدراسة فيها لمدة ثلاث سنوات ثم سرعان ما تبين للمسؤولين عن التعليم الابتدائي ان هذه المدة غير كافية فزيدت الى خمس سنوات كما هو الوضع الحالي حتى الان .

وفي إطار النظرة الى وحدة مهنة التعليم فاننا نعود ونؤكد أن أعداد معلم المدرسة الابتدائية يجب أن يكون على المستوى الجامعي وتحت المظلة التي بعد تحتها معلم المدرسة الثانوية مهما اختلفت المواد الدراسية او المراحل التي يعد المعلم للعمل بها ، وقد يعترض البعض على ذلك الرأي بأن تحقيقه يكلف الدولة مالا طاقته لها به وان الجامعات لايمكنها ان توفر الاعداد الكبيرة من معلمي المدرسة الابتدائية لمواجهة للتوسع في التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر .

ونحن هنا لا ننادي بتطبيق هذا المبدأ بين يوم وليلة وانما اذا قبلنا هذا المبدأ وسلمنا بأهمية أعداد المعلم الابتدائي فيجب أن نبدأ من الآن وفورا في التخطيط لتحقيق هذا الاتجاه ، ونقترح في هذا الصدد أن نبدأ بجعل أعداد معلم المدرسة الابتدائية لمدة سنتين بعد الحصول على الشهادة الثانوية تزداد في المستقبل القريب جدا الى ثلاث سنوات ثم يخطط بعد ذلك لزيادتها الى أربع سنوات وفي هذه الحالة يكون أعداد معلم المدرسة الابتدائية في نطاق تسعة من شعب كليات التربية التي تتبع الجامعات في مصر .

(١) كانت النظرة الثنائية الى المجتمع والتعليم في ذلك الوقت تفرق بين معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الالزامية او الاولى وكان هذا الآخر يعد في مدارس المعلمين الاولى لمدة محدودة تصل الى ٣ سنوات بعد مستوى الدراسة الابتدائية .

ويتمشى هذا الاقتراح مع الاسس التى اخذت بها جميع الدول المتقدمة
والتي تنادى بها جميع المؤتمرات الدولية وتؤكدها المؤتمرات المحلية والعربية
وتصر عليها منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية ، ففي مؤتمر النهوض بدور
المعلمين والمعلمات الذى دعت اليه وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٦٥ انعقد
فى مدينة الاسكندرية أصدر توصية هامة تتلخص فى أن يكون اعداد المعلم
للمدرسة الابتدائية بعد حصول الطالب على الشهادة الثانوية ولمدة عامين على
الاقل كما أكد مؤتمر اعداد المعلم العربى الذى دعت اليه المنظمة العربية وعقد
بالقاهرة فى يناير ١٩٧٢ وجوب التخطيط ليكون اعداد معلم المدرسة الابتدائية
فى الدول العربية فى معاهد عالية بعد الانتهاء من التعليم الثانوى كما أن
التوصية التى اصدرتها منظمة اليونسكو بالاشتراك مع منظمة العمل الدولية
فى سنة ١٩٦٦ ووافقت عليها الدول الاعضاء فى المنظمتين ومنها جمهورية مصر
العربية قد أكدت على أن رفع مكانة المعلم ومهنة التعليم تقتضى الاييدا اعداد
لهذه المهنة قبل الانتهاء من المرحلة الثانوية ذلك لان نظرة المجتمع الى أى مهنة
تعلق بالمستوى الذى يبدأ عنده الاعداد لهذه المهنة ، فالبدء لاعداد جميع
المهن الرفيعة كما هو معلوم لا يبدأ قبل نهاية مرحلة التعليم العام والحصول
على شهادة الدراسة الثانوية ويجب الا تختلف مهنة التعليم فى ذلك عن بقية
المهن الرفيعة الاخرى ، واذا قلنا مهنة التعليم هنا فانها تشمل التعليم فى جميع
المراحل بما فيها مرحلة رياض الاطفال .

أما من حيث امكانية كليات التربية استيعاب الاعداد اللازمة من معلمى
المدرسة الابتدائية فيلاحظ أن كليات التربية فى مصر فى الوقت الحاضر ١٩٧٨ م
وعدها تسع عشرة كلية فى الجامعات المصرية بما فيها جامعة الازهر قد بلغ
عدد طلابها ما يقرب من خمسين ألف طالب هذا خلاف الطلاب فى الكليات النوعية
لاعداد معلم التربية الرياضية والفنية والموسيقية أو الاقتصاد المنزلى التابعة
لجامعة حلوان ويبلغ عدد طلابها بضعة آلاف اخرى ، ومن المنتظر أن يزداد عدد
كليات التربية بحيث تنشأ كلية على الاقل فى كل محافظة من محافظات الجمهورية
وتشير الاحصاءات الحالية الى أن هناك فائضا فى عدد الخريجين فى بعض
الشعب مثل شعب المواد الاجتماعية والفلسفة ودرجة أقل فى شعب العلوم
 والرياضيات ، ويبلغ عدد الطلاب فى هذه الشعب أكثر من ثلاثين ألف طالب
فاذا أنشئت شعبة للتعليم الابتدائى فى كل كلية من كليات التربية فانه يمكن مع
التخطيط السليم استيعاب عدد من الطلاب لاعدادهم للتعليم فى المدرسة
الابتدائية يوازى عدد الطلاب الموجودين حاليا فى دور المعلمين والمعلمات ،
وبذلك تسقط الحجة القائلة بان اعداد المعلم فى كليات الجامعة غير مستطاع
ولا يمكن أن تستوعب كليات التربية هذه الاعداد الكبيرة المطلوبة لتشر التعليم
الابتدائى والتوسع فيه .

أما فيما يتعلق بالنفقات التى تتحملها الدولة نتيجة رفع المرتبات بسبب الارتقاء بمستوى الاعداد فان ذلك أيضا يرد عليه بأن المعائد الذى يجنيه المجتمع من المعلم المهنى المؤهل تأهيلا عاليا أكبر بكثير مما ينفق من مرتبات لهذا المعلم ، ومن العجيب ان نجد نظام القوى العاملة فى مصر والتزام الدولة بتعيين خريجي الجامعات يسمح بتعيين هؤلاء الخريجين فى بعض الوظائف والاعمال التى يستطيع القيام بها حملة الاعدادية والثانوية العامة بعد حصولهم على تدريب بسيط ولايسمح بتعيين خريج الجامعة للتعليم فى المدرسة الابتدائية وشتان ما بين المسؤولية التى تلقى على عاتق المعلم فى هذه المدرسة وبين المسؤولية التى تلقى على موظف فى مكتب البريد او فى مجمع استهلاكى .

ولعل الاخذ بهذا الاقتراح يقتضى أيضا التخطيط لرفع كفاءة المعلمين الحاليين فى المدارس الابتدائية والتخطيط لبرامج متنوعة ومتعددة عن طريق استخدام أسلوب المراسلة او الاذاعة والتلفزيون والاستعانة فى كل ذلك بمراكز التدريب المختلفة فى انحاء الجمهورية حتى يتمشى مستوى المعلمين الجدد مع مستوى قدامى المعلمين من ذوى الخبرة مع إتاحة الفرصة لخريجي كليات التربية فى شعبة التعليم الابتدائي لزيادة التخصص والحصول على دراسات عليا فى هذا المجال وليس للانتقال الى مرحلة التعليم الثانوى او بمعنى آخر يجب ان تكون النظرة الى التعليم فى المدرسة الابتدائية على نفس المستوى الذى ينظر به الى التعليم فى المرحلة الثانوية . ومن المعروف أن طبيب الاطفال اذا اتاحت له الفرصة لزيادة التخصص لا يعد لكى يكون طبيبا للكبار .

التعليم في مصر بالارقام

للدكتور عبد العزيز التوضي

مقدمة

أردت بهذا العرض ان استنطق الارقام وأن يشترك معي القارئ في استنطاقها لعل الاسلوب على الاقل يكون له فائدة في اجراء التوقعات او بعض التخطيط ، لهذا فاقى أعرضها دون أن أعلق عليها كثيرا . وقد استقيت الارقام جميعها أما من المصادر الرسمية أو من دراسات اليونسكو المقدمة لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط المنعقد في أبو ظبي (عام ١٩٧٧) فهذه بدورها مستقاه أصلا من المصادر الرسمية

ولم اتقيد في التعليق بالارقام الموجودة في الجداول فمن الجائز ان أتعرض لارقام أقدم منها وسيوضح هذا في العرض فحين أشير الى تضاعف أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي في الخمسينات أشير الى ارقام ليست في الجداول المعروضة .

(١) تطور أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي

	المعدل السنوي للتخط للنمو		٢٠٢٠	٢٠٢٠	٢٠٢٠	
	٢٠/٧٠	٢٠/٦٥				
بنون	٢١	٢١	٢١٠٠٢٢٥	٢٣١٦٤١	٢١٢٦١٥١	
بنات	٢١	٢١	١١١٦١٥٢	١٤٣٣٢٧٠	١٣٧٦٥٣٧	
جميع	٢١	٢١	٤٢٢٦٧٧٧	٣٧١٤١١١	٣٤٠٢٨١١١	

تضاعف عدد المسجلين في الخمسينات ثم انخفض معدل التزايد من ٦٠ الى ٦٥ وازداد انخفاضا من ٦٥ الى ٧٠ ثم ارتفع قليلا في السبعينات .

(٢) تطور معدلات التسجيل الاجمالية والصافية في التعليم الابتدائي

	٢٠		٢٠		٦٥		
	صافي	اجمالي	صافي	اجمالي	صافي	اجمالي	
بنون	٨١	٨٧	٨١	٨٧	٨١,٦	٨٦,٨	
بنات	٥٦	٥٥	٥١	٥٥	٥٥,٦	٦٠,٤	
جميع	٦٦	٧٢	٦٦	٧١	٦٨,١	٧٥,٤	

معنى ذلك ان المعدلات ثابتة تقريبا وهى فى البنين قريبة من الاستيعاب الكامل بخلاف البنات .

(٣) عدد التلاميذ يبقون فى التعليم الابتدائى من اصل ١٠٠٠ تلميذ مسجلين فى السنة الاولى من ٧٠ - ٧٥

	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	الخامسة	السادسة
بنون	١٠٠٠	٩٧٣	٩٤٨	٩١٠	٨٤٤	٨٢٩
بنات	١٠٠٠	٩٤٥	٨٨٦	٧٣٩	٦٥٢	٦٢٣
مجموع	١٠٠٠	٩٦٢	٩٢٤	٨٧٥	٧٩٦	٧٧٢

الخريجون بدون أى اعادة ٥٤٩ والمتسربون ٢٢٨

(٤) أجريت دراسات على التسرب فى مصر ووجد ان التسرب فى الذكور يقرب من ١٥٪ وفى الاناث يقرب من ٣٠٪ وان جملة تكلفة المتسربين تزيد فى الوقت الحاضر على ٧ ملايين من الجنيهات (من ٧١/٧٠ - ٧٦/٧٥ بلغت ٧٣٧٠.١٥٢ جنيه بنسبة ١٥٪ من جملة تكلفة الفوج كله

(٥) أجرى معهد البحوث والدراسات الاحصائية دراسة اشترك فيها كاتب هذه المذكرة لمعرفة الاعداد المتاحة من المعلمين وتقدير الاعداد اللازمة منهم لتحقيق الاستيعاب الكامل بالمرحلة الابتدائية عام ٨٠/٨١ (نقطة الانطلاق عام ٧٤/٧٥)

السنة الدراسية	اجمالى الاعداد اللازمة		اجمالى الاعداد المتاحة	المجموع	
	كثافة ٤٥ تلميذا	كثافة ٤٠ تلميذا		كثافة ٤٥ تلميذا	كثافة ٤٠ تلميذا
٧٦/٧٥	١١٢٣١٠	١٣٤٠٢٠	١٠٦١٣٥	١٢٣٨٥	٢٢١٢٥
٧٧/٧٦	١٢٥٦٢١	١٤١١٥٠	١١٢٥٢١	١٣١٠٠	٢٨٦٢١
٧٨/٧٧	١٣٤٠٠٧	١٥٠٥٧٦	١١٤٩١٣	١١٠٩٤	٣٥٦٢٣
٧٩/٧٨	١٤١٢٦٩	١٥٩٨٦٦	١١٧٩٧٣	١٤٩٩٦	٤١٨١٣٠
٨٠/٧٩	١٥٠٢٤٢	١٦٨٨٣١	١٢١٦٦٠	٢٨٥٨٢	٤٧١٧١
٨١/٨٠	١٥٦٤٠٦	١٧٥٧٦٩	١٢٥٨٦٩	٣٠٥٣٧	٤٩١٠٠

(٦) من الاحصاء التعليمى لعام ٧٨/٧٧ بلغت جملة الفصول بالتعليم الابتدائى ٩٨٩٢٨ بزيادة قدرها ٢٥٦٠ فصلا عن العام الماضى فاذا كانت اعداد الفصول اللازمة فى عام ٨٠/٨١ هى ١٢٩٠٢٠ لكثافة ٤٥ تلميذا ، ١٤٥١٤٧ لكثافة ٤٠ تلميذا (يحسب دراسة معهد الدراسات والبحوث الاحصائية) كفا فى حاجة من الان (٧٨/٧٧) حتى (عام ٨٠/٨١) الى زيادة

قدرها ٣٠.٩٢ فصلا في حالة الكثافة العالية أو زيادة قدرها ٦٢١٩ فصلا في حالة الكثافة المنخفضة .

هذا مع العلم أن هناك نسبة لابأس بها من الابنية الحالية غير الصالحة والتي تقضى الضرورة بسرعة استبدالها وتقدر في الابتدائي بحوالى ١١ ٪ .

ومعنى هذا أن البلاد تحتاج الى مايزيد عن عشرة آلاف فصل زيادة سنويا حتى يتحقق الالتزام في عام ١٩٨٠ وهذا تقدير متواضع .

كذلك تحتاج البلاد الى مايزيد عن ١٢٠٠٠ مدرس زيادة سنويا حتى يتحقق الالتزام في عام ١٩٨٠ وهذا تقدير متواضع

ومعنى هذا أن العبء المالى لاعداد المدرسين وتوظيفهم ولاعداد المباني سيكون فوق المقدور ويقضى هذا اللجوء الى صيغ اخرى تختلف عن الصيغ الحالية .

(٧) تطور معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) والصفية في الثانوى (١٢ سنة - ١٧ سنة) بالنسبة المئوية .

	٦٥ - ٧٠		٧٠ - ٧٥		٧٥ - ٨٠	
	اجالى	صافى	اجالى	صافى	اجالى	صافى
بنون	٣٧	٣٠	٤٥	٤٣	٥٣	٤٩
بنات	١٥	١٣	٢١	٢١	٢٨	٢٧
جميع	٢٦	٢٢	٣٤	٣١	٤١	٣٨

والمقصود بمعدل التسجيل الاجمالى هو ضم جميع التلاميذ الذين هم اقل من ١٢ سنة والذين هم اكثر من ١٨ سنة ونسبتهم الى السكان في هذه السن اما الصافى فيقتصر على من هم بين ١٢ سنة ، ١٨ سنة الا يوما واحدا وواضح ان المعدلات في تزايد وانها تصل في البنين الى درجات لابأس بها وتسير في البنات مع الوضع المتمشى نوعا مامع التقاليد

السنة	الانفردية	الاجمالية	الثانوية العامة			ثانوية صافية	ثانوية زراعية	ثانوية تجارية	دبلوم المعلمين والمعلمات		
			أولى	عامة	جملة				معلمات	معلمين	جملة
١٩٧٥/٧٦	٣٥٨٦٤٣	٤٠٣٤٩٣	٢٩٤٤٤	٦٤٥٤٤	٩٣٩٨٨	٤٠٣٥٧	٤٢٥٤٩	٣٧٧٣٩	١٢٢٤٤	١٤٩٣٣	١٧٦٧٣
١٩٧٧/٧٨	٤٧٦٧٠٨	٥٢٤٨٧٦	٣٨٣٦٠	٤٤٧٢٢٢	١٢٣٠٨٢	٢٤٧٧١	٣١١٧	٢٨١٧٣	٣٥٦٩	٢٠٩١	٢٦٦٠
معدل النمو السنوى في خريجي الشهادات العامة خلال الفترة السابقة											
	٢٩,١	٢٠,٦	٦,٦	٦,٣	٦,١	٥,٣	٦,٥	١١,٥	١٦,١	٢٣,٩	٢٠,٨

يلاحظ من دراسة هذه الأرقام أن الحاصلين على الثانوية العامة بلغ ١٢٣.٨٢ في عام ٧٦/٧٧ والحاصلين على الشهادات المهنية والفنية (بما في ذلك المعلمين والمعلمات) بلغ ١٦٣٦٥٣ في عام ٧٦/٧٧ وهذا يوضح أن حملة الشهادة الثانوية العامة يمثلون ٤٣٪ وحملة الشهادات الفنية والمهنية ومايمثلها يمثلون ٥٧٪ وهذا مؤشر جيد نحو التحول من الثانوية العامة الى الثانويات المهنية والفنية غير أن البلاد لا بد أن تستهدف تحولا أكثر الى النواحي المهنية والفنية بدلا من النواحي الأكاديمية المكتبية

(٩) نسبة المقبولين بالمرحلة الثانوية من الحاصلين على الشهادة الإعدادية في السنوات العشر الأخيرة .

العام الدراسي	الحاصلون على الشهادة الإعدادية	المقبولون بالمرحلة الثانوية العامة	المقبولون بالمرحلة الثانوية المهنية والفنية	المقبولون بمرحلة ما قبل الثانوية وما في مثواه
١٩٦٧				
١٩٦٨	١٩٠٤٧٠	٢٨,٩٪	٢٩,١٪	٧٩,٢٪
١٩٦٩	٢١٤٤٦٤	٤١,١٪	٤٠,٦٪	٨٣,٧٪
١٩٧٠	٢٠٣١٨٥	٤٢,٦٪	٤٢,٤٪	٨٩,٦٪
١٩٧١	٢٠٢١٤٢	٤٤,٤٪	٤٢,٤٪	٩٠,٥٪
١٩٧٢	٢٠٢٤٩٢	٤٤,٧٪	٤١,٧٪	٨٨,٥٪
١٩٧٣	٢٤٧٢١٢	٣٩,٥٪	٤٣,٢٪	٨٥,٢٪
١٩٧٤	٢٧٤١١٢	٣٩,٧٪	٤٢٪	٨٤٪
١٩٧٥	٣٠٨٠١٣	٣٧,٤٪	٤٢,١٪	٨٢,٢٪
١٩٧٦	٣٢٢٢٢٩	٣٥,٨٪	٤٠,٥٪	٧٨,٦٪
١٩٧٨/٧٧	٣٤٢٨٧٦	٣٧,٣٪	٤٣,٢٪	٨٣٪

يلاحظ من دراسة هذا الجدول كما في سابقة تزايد نسبة المقبولين في الفني والمهني الى العام ويلاحظ ثبوت النسبة العامة للمقبولين في الثانوى وما في مستواه والمؤشرات على العموم في اتجاه مرغوب فيه غير أن أعداد المعلمين المرتقبين قليلة جدا

السنة	عام	نسبة	إعداد معلمين
١٩٢٠	٨٠,٣٠	١٨,٣	١,٧
١٩٢٤	٨٠,٤	١٧,٦	١,٧

(١٠) توزيع طلبة (الإعدادية والثانوية معا) بحسب نوع التعليم (نسب مئوية)

واضح أن نسب أعداد المعلمين صغيرة وأن معدل الزيادة فية أصغر من معدل الزيادة في الفني العام (انظر ٩)

(١١) تطور اعداد المسجلين بالمرحلة الثانوية بحسب نوع التعليم

السنة	عام	فنى	إعداد معلمين	جملته
٦٩	١٠٨٧٠٣٥	٢٤٥٨٦٢	٢٥٠٧٥	١٣٥٨ مليون
٧٤	١٥٣٩٨٨٠	٣٤٨٣٠٦	٣٣٢٢٥	١٩٢١ مليون

معدل الزيادة السنوية في العام والفنى ٧٢٪ (من ٦٩ — ٧٤) وفي المعلمين ٥٨٪

معدلات التسجيل الاجمالية ٣١٤ (١٩٦٩) ، ٣٨٥ (١٩٧٤)

معدل النمو السنوى للبنين ٦٤٪ وللبنات ٨٨٪

(١٢) النسبة المئوية للمسجلين بحسب المراحل

	٧٠ / ٦٩	٧٥ / ٧٤
المرحلة الاولى	٧٥	٦٣٫٩
المرحلة الثانية	٢٦٫٢	٣٠٫١
المرحلة الثالثة	٣٫٨	٦٫١

واضح ان الهرم التعليمى تضيق قاعدته بالنسبة لقيمتيه وهذا يعنى ضغطا أشد على التعليم الثانوى والعالى ممن يتمون التعليم الابتدائى وقد يعنى كذلك تباينا في درجة الاهتمام يتمشى مع الضعف المذكور

(١٣) معدلات القبول في الثانوى ارتفعت من

٦٠٫٧٪ في ١٩٧١ الى ٦٤٫٥٪ في ١٩٧٣ للبنين

٥٧٫٤٪ في ١٩٧١ الى ٦٢٫٢٪ في ١٩٧٣ للبنات

وهى اخذه في الزيادة

(١٤) تطور اعداد الطلاب في التعليم العالى

	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	معدلات نمو النسبة المئوية		
				٧٥ / ٧٤	٨٠ / ٧٤	٨٥ / ٧٤
بنون	١٦٤٦٦١	٢٨٨٤٥٨	٢١٠٠١٨	٢٫٧	٤٫٨	٢٨٢٦٫٥
بنات	١٥٩٤١٦	١٨١٧٦١	٢٠١١٩٨	٢٫٧	٢٫٧	٢٧٢٥٫٢
مجموع	٣٢٤٠٧٧	٤٧٠٢١٩	٤١١٢١٦	٢٫٧	٢٫٧	٥٥٥١٫٧

التخصصات العلمية (علوم طبيعية / هندسة / طب / زراعة) :
التخصصات الاخرى

كانت ٣٨ : ٦٢ في عام ١٩٧٤

وكانت ٤٧ : ٥٣ في عام ١٩٧٠

ومعنى ذلك وجود خفض في نسبة التخصصات العلمية في عام ٧٤ عنه
في عام ١٩٧٠

(١٥) النسبة المئوية للبنات الى مجموع المسجلين

	١٩٧٥	١٩٧٠	١٩٦٥	
ابتدائى	٢٨	٢٨	٢٩,٢	
ثانوي	٢٤	٢١	٢٨,٦	
عالي	٢٠	٢٦	٢٠,٦	

(١٦) العدد الكلى لغير المتحقين بالمدارس في الوطن العربى يزيد
على ١٠ مليون في سن التعليم الابتدائى ، ١٣ مليوناً في سن التعليم الثانوى
ويقرب عدد غير المتحقين بالتعليم الابتدائى في مصر من مليون ونصف ويزيد
هذا الرقم عما عليه في الماضى . ويؤثر في زيادة الاعداد المطلقة للاميين .

(١٧) اسقاطات معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) في التعليم
الابتدائى

ومعدلات التسجيل الصافية في التعليم الابتدائى

	١٩٧٥		١٩٨٠		١٩٨٥	
	الخام	الصافي	الخام	الصافي	الخام	الصافي
بنين	٨٢,٦	٨٠,٠	٨٩,٣	٨١,٥	٩٠,٩	٨٣,٠
بنات	٥٥,٣	٥٠,٧	٥٥,٣	٥٠,٧	٥٥,٣	٥٠,٧
مجموع	٧١,٨	٦٥,٦	٧٢,٧	٦٦,٥	٧٣,٦	٦٧,٣

(١٨) اسقاط معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) والصافي في التعليم
الثانوى

	١٩٧٥		١٩٨٠		١٩٨٥	
	الخام	النافى	الخام	النافى	الخام	النافى
بنس	٥٦٢.	١٢٠	٤٦٤	١٤١	٥٨٨	٤٥٢
بنسات	٦٨٣	٢٦٤	٣٦٥	٢٤٧	٣٥٠	٢٦٤
مجموع	٤٠٥	٣٨٤	٨٢٩	٣٨٨	٩٣٨	٧١٦

(١٩) اسقاط اعداد الطلاب في التعليم العالى

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	المعدل السنوى	
				٨٠/٧٥	٨٥/٨٠
بنس	٢٩٣١٨٩	٣٧٨٤٢١	٤٣٧٨٨١	٥٢	٣٠
بنسات	١١٨١٤٥	١٧٠٢٤٩	٢٠٩٧٩٩	٧٢	٤٢
مجموع	٤١١٣٣٤	٥٤٨٦٧٠	٦٤٧٦٨٠	٥٢	٣٤

(٢٠) اسقاط معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) في التعليم العالى .

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
بنس	١٢٢	١٥١	١٥٥
بنسات	٥٢	٧٢	٧٧
مجموع	١٧٤	٢٢٣	٢٣٢

(٢١) تطور السكان واسقاطاتهم في سن المرحلة الثانوية (بالالاف)

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
ابتدائى	٣٧٨	٣٧٢	٣٦٦
ثانوى	٣٤٦	٣٥٨	٣٦٣
مجموع	—	—	—

(٢٢) تطور السكان واسقاطاتهم في سن المرحلة الابتدائية (بالالاف)

	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	معدل النمو السنوي المتوسط (%)		اسقاطات بعد نمو ١٠ %		
				٢٠/٦٥	٢٠/٧٤	٧٥	٨٠	٨٥
بنين	٢٢٨١٦	٢٢٢٧٨	٢٩٥١٦	٢ر٩	٢ر٠	١١٨١٦	٢٢٢٢٦	٢٥١١٦
بنات	٢٢٧٢٥	١١٢١٦	٦٨٤٤٦	١ر١	٢ر١	٢٨٧٤٤	٢٠٨٠٢	٢٢٢١٠
المجموع	٤٦٥٥١	٥٣٤٩٤	٥٧٩٦٢	٢ر٨	٢ر٠	٥٨٥٦٠	٢٣٠٢٧	٦٨٤٧٤

(٢٣) تطور السكان واسقاطاتهم في سن المرحلة الثانوية (بالالاف)

	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	معدل النمو السنوي المتوسط (%)		اسقاطات بعد نمو ١٠ %		
				٢٠/٦٥	٢٠/٧٤	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
بنين	١٩٦٠٦	٢٢٢٦٦	٢٥٤٥٣	٢ر٧	٢ر٠	٢٦٢٤٣	٢١٠٩٢	٢١٢٧٧
بنات	١٩٣٤٦	٢١٧١٠	٢٤٢٩٣	٢ر٠	٢ر٠	٢٥١٧٥	٢٨٠٤٠	٢٠٠٤٨
المجموع	٣٨٩٥٢	٤٤٢٧٦	٤٩٨٤٦	٢ر٧	٢ر٠	٥١٤١٨	٥٧١٣٢	٢١٤٢٥

(٢٤) تطور السكان واسقاطاتهم في سن التعليم العالي (بالالاف)

	العدد ١٩٦٥	معدل التسجيل	العدد ١٩٧٠	معدل التسجيل	العدد ١٩٧٥	معدل التسجيل	معدل التزايد السنوي	
							٢٠/٧٤	٢٠/٧٥
بنين	١٢٨٥٧٣	٨ر٤ %	١٧١٥١٤	٩ %	٢١٦١٠٢	١٥ %	٤ر٣ %	١٣ %
بنات	٢٥٩٤٥	٢ر٣ %	٦١٧٩٠	٣ %	١٢٢٢١٥	٦ %	١١ر٤ %	١٦ر٦ %
المجموع	١٧٤٥١٨	٥ر٤ %	٢٣٣٣٠٤	٦ %	٤٤٩٣١٧	١١ %	٦ر٠ %	١٤ %

(٢٥) اسقاطات السكان في مصر بالمليون .

عن اليونسكو عن قسم السكان في الامم المتحدة

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	المعدل	عام ٢٠٠٠		
					الدائم	المرتفع	المتوسط المنخفض
السكان	٢٧م٤٣	٤٢م٤٢	٤٧م٤١	٢ر٣	٢٤م٠٨	٢٢م٤٦	٢٤م٠٨
معدل التمدد	٤٤٨	٥٥٦	٥٥٨	٦٠ في			

(٢٦) عبء التعليم الخاص :

٥ ٪	من الابتدائي
٢١ ٪	من الاعدادي
٢٣ ٪	من الثانوي
٢٧ ٪	من التجاري

وهذه مؤشرات لاجهة الاهتمام

المرحلة	المباني الصالحة		المباني الغير صالحة		المباني المتواجدة الى مصر		مجملة المباني
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
الابتدائي	٤٧٥٠	٥٧ ٪	٩٠٧	١٠,٨ ٪	٢٦٧٤	٣٢ ٪	٨٢٢١
الاعدادي	١١٩٠	٦٧,٨ ٪	١٠٢	٥,٨ ٪	٤٦١	٢٦,٢ ٪	١٧٥٤
الثانوي العام	٢٤٨	٧٨,٥ ٪	١٤	٣,١ ٪	٨١	١٨,٢ ٪	٤٤٣
الثانوي الفني	٢٧٤	٧٦,٩ ٪	٢٧	٧,٥ ٪	٥٥	١٥,٤ ٪	٣٥٦
دور المعلمين ولهايات	٤٧	٧٢,٣ ٪	٥	٧,٨ ٪	١٣	٢٠ ٪	٦٥

واضح ان صلاحية المباني تصل الى اعلاها في الثانوي العام وفي ادناها في الابتدائي وان الابنية غير الصالحة تصل في اعلاها في الابتدائي وفي ادناها في الثانوي العام

ومعنى ذلك ان علينا ان نحسب ١٠ ٪ على الاقل زيادة عند احلال مبان صالحة بدلا من غير الصالحة

(٢٨) وصل الاتفاق على التعليم الى مايقرب من ٥ ٪ من الناتج القومي والى ما يقرب من ٢٠ ٪ من الاتفاق العام في الدولة وهذه نسب عالية جدا لايمكن النظر في تجاوزها في الوقت الحاضر .

ومع ذلك فان معدل ماينفق على التلميذ او على كل فرد من السكان ضئيل بالنسبة لما ينفق في الدول الاخرى ذات الدخول التي تزيد عن ٢٥٠ دولارا في العام للشخص وبناء على مانجده في تقديرات الهيئات الدولية المبينة على البيانات المستقاه محليا انه لايرجى ان يكون هناك تعليم ذو جدوى يحتاج الى مبان وتجهيزا وترواسائل وادوات ومعلمين اذا اتبعنا الصيغ

الحالية وهي صيغه الفصل الدراسي والمعلم والسبورة والمختبر في حدود النظام الحالي بوسائل التكلفة والتلقين والامتحان الحالية وبغيرها مما يوجد في النظام التعليمي ويطفئ عليه ويقاوم التعديل .

ونحن لاندعى ان هذه الارقام كلها دقيقة كل الدقة ولكن نؤكد أنها جميعها مأخوذة من البيانات الرسمية بطريق مباشر أو غير مباشر وأنها تعطينا مؤشرات قد تفيد في نظره مستقبليه

ونحن نستأنفُ عاماً دراسياً جديداً على طريق العلم والإيمان

لأستاذ محمود التبوي الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

ها نحن اولاء الآن فى مستهل عام دراسى جديد ، نستقبله بكل ثقة وإيمان واستبشار ، وعهد على العمل والكفاح ، من أجل البناء وحمل المسؤولية تجاه أبنائنا وبناتنا الطلاب والطالبات ، أمل المستقبل وبسمة الغد المشرق على شفاه أمتنا المناضلة . نستقبلهم وهم ينتشرون على أرض الوطن الحبيب بمنظرهم البديع ومرآهم الطيب ، يتجهون مع كل صباح الى مدارسهم ومعاهدهم ، يحدوهم النشاط والأمل والتفاؤل والاقبال على العلم النافع ، انهم اكباد تمشى على الأرض ، وقلوب نابضة بالحياة ، تتطلع بالرجاء والدعاء نحو غد باسم ومستقبل زاهر ، تتهادى جماعات جماعات ، انهم زهرات متفتحة للحياة تمشى فى الشوارع والطرق فى أمن ورضا واطمئنان ، يربطهم هدف واحد وغاية مشتركة .

ولله در الشاعر القائل :

وانما اولادنا بيننا
لو هبت الريح على بعضهم
اكبادنا تمشى على الأرض
لا متنعت عيني عن الغمض

وفى هذه المناسبة الكريمة التى تنهى فيها مصرنا العزيزة لاستقبال عام دراسى جديد عامر بالحب والاخلاص والاجتهاد — والامل القوى فى الله جل وعلا أن يرعى وطننا ويحقق نصرنا — خليك بالآباء والأمهات ومعلمى الطلائع ومربى الاجيال ، ان يحملوا الامانة بجدارة ومهارة ، وان يشعروا شعورا قويا بعظم المسؤولية الملقاة على عاتقهم تجاه الأبناء من نابتة الأمة وشباب المستقبل فى تهيئة كل الظروف الصالحة والمواقف التربوية السليمة والنشاطات المستمرة التى تتيح لهم أن ينهلوا من العلم المفيد ، وأن يزدوا من معارفهم وخبراتهم فى بيئة تربوية عملية تتكامل فيها العناصر ، وتتم لها الوسائل بالتخطيط المنظم والقيادة الواعية .

وقد نبه الرسول الأمين الى ذلك محذرا واجبههم نحو أبنائهم فى قونه المأثور : « حق الولد على الوالد ان يعلمه الكتابة والسباحة والرمية والا يرزقه الا طيبا » .

فعلى الآباء الا يبخلوا على أبنائهم فى سبيل تعليمهم وتثقيفهم حتى يكونوا قرة عين لهم ، فهم الذين يرفعون ذكرهم ، ويحملون أسماءهم ويجددون تراثهم وتاريخهم ، ويذكرونهم بهذا القول الالهى السامى :
« وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا » .

اذ ليس من المقبول ان ينفق الأب المال الكثير على رفاهيته الشخصية ولذاته الدنيوية ، وينفق هنا وهنا عن سعة فى العناية بجسمه وهندامه وأغراضه الذاتية ، ويترك أولاده بلا رعاية فى مدارسهم ، انه بذلك يغضب الله تعالى الذى حص على تعهد الاسرة ورعاية الابناء ، وتنشئتهم نشأة دينية خلقية قوية .

يقول الحق تبارك وتعالى : « وأمر اهلك بالصلاة واصطبر عليها لا نسألك رزقا نحن نرزقك والعاقبة للمتقوى » .

ان الدين الاسلامى الحنيف وهو فى طريقه الى بناء المجتمع القوى رسم الطريق الى تربية الفرد المؤمن القوى الشجاع الذى يرفض الضغوط التى توجه اليه قسرا ، ويواجه التحديات التى تعترض طريقه بايمان راسخ بالله لا يتزعزع ، وثقة بنصره لا تهتز . والرسول المعصوم يقول : « المؤمن القوى خير واحب الى الله من المؤمن الضعيف » .

وقوة المؤمن ليست بقوة عضلاته بقدر ما هى فى قوة قلبه بالايمان وقوة عقله بالعلم والمعرفة ، وقوة ارادته بالسلوك القويم . والقرآن الكريم يوضح مفهوم هذه القوة فى قول الحق تبارك وتعالى : « ان يكن منكم عشرون صابرون يغلبوا مائتين ، وان يكن منكم مائة يغلبوا الفا من الذين كفروا بأنهم قوم لا يفقهون » .

وهكذا يتفوق العدد القليل من المسلمين على العدد الأكبر من المشركين لأن القوة هنا هى قوة النفس ، وليست قوة عددية ، قوة تقوم على الكيف والنوع ، تقوم على التقوى والعلم والايمان ، وتهذيب النفس البشرية المسلمة التى تتجه دائما نحو الخير والفضيلة ومكارم الأخلاق .

ومن هنا كان لزاما على البيت وعلى المدرسة ان يوجها منذ المبتدا الى غرس المحبة والأخوة وممارسة الأعمال الصالحة عن طريق العلم الوظيفى

الذى هو السبب الرئيسى للمفاضلة بين انسان وآخر . فالعلم نور للبصائر يهدى صاحبه الى الخير العام ، والجهل ظلام وسجان لصاحبه ، بالعلم تفتح آفاق الحياة ويكشف عن اسرارها ، ويرتاد المرء به مجاهل الكون الفسيح ويتقرب به الى خالقه عز وجل .

العلم طريق الى تأكيد الحق وتوضيح الحقائق ، وهو يهدى الى الجنة ، وكفاه شرفا ان القرآن الكريم سجل التفاضل بين من يعلم ومن لا يعلم فى قوله تعالى : « قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ، انما يتذكر اولو الالباب » . فمن لا علم عنده لا خير فيه ، وصدق الشاعر القائل :

ومن لم يذق ذل التعلم ساعة
تجرع كأس الجهل طول حياته

واذا كان لعلم كل هذه المنزلة فان لدور العلم مكانة سامية عند الله ، فهى محاريب عبادة ومواطن هداية ومواضع نور واشراق ، فلا بد من توجيه العناية اليها بالنظافة والتنسيق والاعداد الطيب وتوفير الامكانيات الضرورية حتى تصبح بيئة صالحة تشد انتباه المتعلم وتجذبه الى رحابها والانتماء اليها . وبحسبها ان ملائكة من السماء تحف بها لأنها جنة من جنات الله فى الارض .

فعن ابن عباس رضى الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « اذا مررتم برياض الجنة فارتعوا ، قالوا وما رياض الجنة يا رسول الله ؟ قال مجالس العلم » . والعلم فى مفهوم الاسلام يشمل كل ما يتعلمه الانسان من علوم ومعارف دينية وكونية وانسانية ، ومجالس العلم فى مفهومها الحقيقى تتسع فتشمل دروس العلم فى المساجد والمدارس والكليات الجامعية ، والتوجه الى هذه المرافق بقلب صاف طاهر ، واستعداد طيب ، وأهبة حسنة ، عبادة يتقرب بها الانسان الى ربه .

والمتعلم اذا وصل الى درجة رفيعة من العلم كان عند الله اقرب من العابد ، وفق قول رسول الله صلوات الله وسلامه عليه : « يحشر العالم والعابد فيقال للعابد ادخل الجنة ، ويقال للعالم اتئد حتى تشفع للناس » .

ولعل اول تكريم للانسان ان يتلقى محمد بن عبد الله معلم الانسانية اول امر من اوامر الله ، هذا الامر هو قول الحق تبارك وتعالى : « اقرا باسم ربك الذى خلق ، خلق الانسان من علق ، اقرا وربك الاكرم ، الذى علم بالقلم ، علم الانسان ما لم يعلم » .

ومن اروع ما قاله احد الحكماء حاثا على طلب العلم « تعلم العلم فان كنت فقيرا كان العلم لك مالا ، وان كنت غنيا كان العلم لك جمالا ، وان كنت يتيما كان العلم لك ابا وخالا » .

ان على المعلمين ونحن نواجه عاما دراسيا جديدا ان يعاملوا تلاميذهم معاملة ابنائهم الذين من اصلابهم فبرقتوا بهم ، ويخلصوا في ايصال العلم اليهم في تليف ويسرولين ومرونة تنفيذ لقول الرسول الامين : « يسررا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا » .

أجل ! ان على المعلمين حينما يتسلمون اولادنا في اول العام الدراسي ، وعقولهم خالية من العلوم ان يملأوا عقولهم يوما بعد آخر بالعلم النافع والمعرفة المفيدة وبالخبرات العميقة التي منحهم الله اياها حسبة لله واهب النعم ، وتكرما على أبناء اليوم وقيادات المستقبل .

وحسب المعلم الذي اخلص في عمله وادى واجبه خير ما يكون الاداء ، وربى اطفاله على الحكمة والفضيلة وتامم الايمان بالله عز شأنه ، وثبات القيم والكشف عن ثرواتها ، واناظر الطريق القويم امامهم بشعلة من نور الحق فازدهى من نورهم كل مكان وهو أهم بتوجيهه السديد وافكاره الناضجة ونهجه الرشيد وخبراته الطويلة وجهده الكبير الى ما فيه سعادتهم دنيا واخرى بمنهج التكامل الجامع بين الوجدان والذوق بعاطفته واشواقه ، ومنهج القرآن الكريم الذي يحرر النفس البشرية من الخضوع لغير الله ، وتشكيل الحضارة الجديدة على اساسه ، واتخاذ طريقا ومدخلا ومنطلقا ، فهو وحده الطريق الموصل ، وكل الطرق فيما عداه مسدودة تذهب الى السراب والتهيه .

حسب هذا المعلم فخرا انه استحق بشارة رسول الله التي بشرها لمسينا على كرم الله وجهه حيث قال :

« يا على لان يهدي الله ك رجلا خير مما طلعت عليه الشمس » .

دعوة إلى إنقاذ مهنة التعليم الإبتدائي قبل أن تغوص في أعماق الفشل

الدكتور محمود قمبر
كلية التربية جامعة عين شمس

٢ - خصائص المهنة التعليمية

المؤثرة في كفاءة الاعداد التربوي للمعلمين

تناولنا في مقالنا السابق (١) ضرورة أعداد نوعية جيدة من المعلمين الممتازين الذين يمكنهم الوفاء بأهداف التعليم العصري ، والنهوض بمتطلبات الادوار الوظيفية المتخصصة ، وترقية المهنة التعليمية الى المستوى الذي يرد اليها اعتبارها الادبي ، ويحفظ لها منزلة لا تة بها كالمهن المتقدمة والمعترف بها في المجتمع .

ويلاحظ القارئ اننا لم ندخل في عملية سرد لمواصفات الاعداد التربوي للمعلمين ، لاننا لم نشأ أن نقوم بعرض مسلمات شبة ثابتة ، ويديهيات مقرررة في مجال اعداد المعلمين مهما اكتسبت من مسح العصرية والتجديد فلقد جرت عادة الباحثين الذين يتعرضون لهذا الموضوع ان يشخصوا نواحي الضعف والقصور في نظم الاعداد التربوي ، وأن يقدموا لها حلولاً نظرية وعملية يعتقدون في فاعليتها من أجل الوصول الى مستوى من الكفاية المهنية في حقل التعليم .

والذي يعاب على هذا المنهج المتداول أن معظم الباحثين ينظرون الى نظم الاعداد وكأنها أشياء قائمة بذاتها ، تتمتع باستقرار متين ، وباستقلال ذاتي يعصمها مما يجري حولها من عوامل قد تؤثر فيها بالإيجاب أو بالسلب (٢) . وكان من جراء هذه النظرة التقليدية أن تشابهت دراساتهم ، وتلاقت نتائج

(١) انظر «صحيفة التربية» ، السنة الثلاثون ، العدد الاول ، ديسمبر ١٩٧٧ — يناير وفبراير ١٩٧٨ ، ص ٤٣ — ٥٦ .

(٢) F.H. Hilliard, Teaching the Teachers, Trends in Teacher-Education, London, George Allen and Unwin, 1971, P. 46.

أبحاثهم ، وكلها تدور حول شروط وأساليب الانتقاء والاختيار من بين العناصر الطلابية المرشحة للتعليم ، وحول المستويات الدراسية ، وتنوع المواد والأنشطة التعليمية ، وطرائق تعليمها ، ونماذج تقويمها ... الى آخر هذه المباحث التي أصبحت — برغم أهميتها — مستهلكة ، وليس فيها من جديد .

ولهذا ، فإننا نلوى زمام دراستنا الى وجهة غير مألوفة ، نؤمن بأهميتها وشمول رؤيتها ، وتتصل بظاهرة « التفاعلية في النظم » ... وخلاصة هذه الظاهرة ان نظام الاعداد المهني لا يمكن النظر الى فاعليته الا في ضوء ما يؤدي اليه من فاعلية انتاجه داخل نظام العمل المهني نفسه ، كما ان فاعلية الانتاج تتأثر بعدد من النظم المحيطة به والمتفاعلة معه بأسلوب الاخذ والعطاء سواء اكانت نظاما اجتماعية أم علمية أم تكنولوجية أم سياسية أم اقتصادية أم غيرها

ولقد تبلغ تأثيرات هذه النظم درجة تستطيع معها أن تضاعف من قدرات وكفاءات المهنيين بما لم يكن في الحسبان ، أو على العكس ، تضعف كل اثر فني جهد نظام الاعداد في احداثه واكسابه للمتخرجين من المهنيين العاملين . والشواهد متواترة تؤكد صحة هذه الحقيقة .

ولقد اكتسبت المهنة التعليمية نتيجة تفاعلها بمحيطها النظمي طبيعة خاصة تتسم بخصائص ذاتية تنعكس بالضرورة على كفاءة الاعداد التربوي للمعلمين ، وتؤثر في فاعليتهم وانتاجهم .

والفائدة العملية التي يمكن استخلاصها من فهم هذه الطبيعة ، وإدراك وجوه التأثير لهذه الخصائص تتمثل في القدرة على وضع سياسة رشيدة لنظام اعداد تربوي يستطيع التعامل مع مؤثرات المهنة التعليمية . كما يرفع من كفاءة عناصره ، ويقلل من ضغوط العوامل التي تعاكس ايجابية هذه الكفاءة واطراد نموها على طول الطريق في رحلة الحياة المهنية .

وسياسة مثل هذه تصنع بمادتها اركان استراتيجية موحدة ، نذكر منها اربعة ابعاد رئيسية : —

- كل اعداد مهني يجب أن يفصل نظامه بما يحقق أهداف المهنة ،
- كل اعداد مهني يجب أن يأخذ في اعتباره ظروف وأحوال العمل المهني ،
- كل اعداد مهني لابد أن يستبصر ويتنبأ بوجوه التطورات المحتملة في المهنة ،
- كل اعداد مهني ينبغي ان يخطط كجزء مندمج في خطة اعداد شامل ومستمر .

أما عن البعد الاول ، فلقد أشرنا اليه عندما تعرضنا بشكل مركز لطبيعة الادوار المتخصصة للمعلم ، والتي تترجم الاهداف التعليمية في نماذج عملية وظيفية لها قسّمات وصفات . ومنعاً من التكرار ، سنقفز مباشرة الى دراسة البعد الثانى في أيجاز وشمول دون تفصيل أو تطويل .

انجراحية المهنة التعليمية

وأول ما نلاحظه من خصائص لطبيعة المهنة التعليمية أنها مهنة هشة ، أى أنها فى موضع الانجراح الدائم *Vulnérabilité* وحساسية التاثر المستمر .

وهذا الوضع يجعلها مهنة ضعيفة ، مكشوفة ومعزلة ، ويخلخل جذورها من الأعماق (١) . وهذه الصفة أوضح ما تكون فى محيط التعليم الابتدائى ونستطيع أن نتبين أسباب علتها .

فالتعليم الابتدائى لا يحتكر من أسرار المعرفة المهنية *esoteric knowledge* وأداء العمل الفنى ما يجعله فوق متناول الناس غير المهنيين فاليوم حيث ينتشر التعليم ويرتفع مستوى الثقافة ، وحيث لم يعد المدرس فى القرية ، أو فى وسط العامة بأحياء المدينة كما كان فى الماضى رسول المعرفة وأستاذ العلم وصانع الحضارة ، يمكن لاي فرد أن ينازع المدرس فى عمله وأن يجادله فى عمله ، بل ويصدر أحكاماً قيمة مما يضعف من مركزه أمام الناس كمهنى كفاء (٢)

إن الطبيب أو المهندس ، يتمتع بحصانة مهنية يعززها وضعه كصاحب كفاءة ظاهرة تقوم على معارف وقدرات لا تتأتى لغيره من الناس — عامتهم وخاصتهم من غير المهنيين الذين يشاركونه فى هذه الكفاءة كجماعة خاصة مميزة فى المجتمع وبينما تحظى مهنة الطب أو الهندسة بتقدير اجتماعى رفيع

(١) ذلك على عكس المهن الأخرى التى تشعر بقوتها وتأثيرها البالغ على زبائنهم والمتعاملين معها ، والذين لعجزهم أو جهلهم بأسرار المعرفة الطبية أو الهندسية يقفون فى موقف الضعف المنجرح *Vulnérable* .

أنظر Dreeben (R.). *The Nature of Teaching*, Glen view, Scott, Foresman and Com., 1970, pp. 17-18.

(٢) يقول هاجن : لقد أصبح فى ذمة الخرافة — كما انتهى — زمن البرج العاجى الذى كان يحتوى به المدرس من نقد الجمهور وتجريح العامة له وسوف تزداد الضغوط الشعبية التى تأتيه من كل جانب مسببة له العناء المر . Hagen (O.A.), *Changing World, Changing Teachers*, California, Good-year, 1973, pp. 72-73.

يشهد بكفاءة أهلها ،، نجد التعليم كمهنة غرضاً مباحاً لكل نقد متخصص وغير متخصص ، مما جعل المدارس عرضة لحملة مسعورة لاتدعو فقط الى التذبذب بمساوئها ، بل والى هدمها وتحرير المجتمع من قيودها التى تعوقه عن النهوض والتقدم .

وهذا الوضع الهش سبب ونتيجة — فى وقت واحد — لاتضاعية المستوى المهنى مما حمل على الاعتقاد بأن التعليم الابتدائى مهنة شعبية مفتوحة وفى متناول كل انسان مهما كانت قدراته .

ولهذا فقد اقبلت العناصر النسائية على هذه المهنة اقبالا لانظر له فى المهن الاخرى الا فى الاعمال التى اتصفت بأنها نسوية ، ذات وضع هش مماثل كأعمال السكرتارية والتمريض .

ومن ثم فقد تكون فى اذهان بعض المثقفين صورة شبة راسخة عن تفاهة الدور الذى يقوم به الاعداد المهنى للمعلمين ، بل ان استاذاً ضخماً مثل Hutchins من كبار الجامعيين الامريكيين يصرح بالغاء نظام الاعداد التربوى للمسلمين لقلة جدواه ، والاقتصار على مستوى ثقافى مناسب لعملهم التدريسي (١)

ان اى اعداد تربوى لا يوضع فى سياسته ما يقاوم به آثار هذه الانجراحية نفسيا واجتماعيا ومهنيا ، سيظل اعدادا حرفيا لا يمكنه ان يرقى بالممارسات التعليمية الى مستوى المهنة

لابد ان من تزويد الطلاب من معلمى المستقبل بأسباب القوة المهنية وعلى رأسها اكتساب لغة علمية Jargon ذات مصطلحات فنية خاصة تقنع الناس بأن لهم كالمهنيين شفرة لغوية لا يتقنها غيرهم ، وتبرهن على تملكهم لرصيد من المعارف المتعمقة التى لاتتاح لسواهم . وهذا يعنى ان تغيير طبيعة البرامج التربوية الهزيلة التى تدرسها معاهد المعلمين فى شكل دروس مبسطة تقدم معلومات جاهزة مطبوخة ، ووصفات محفوظة بأسلوب لفظى عقيم . .

يجب ان تدرس التربية كمجال تطبيقى لعلوم ناضجة تتصل بفلسفة التربية وتاريخها واقتصادياتها واجتماعياتها ، وبسيكولوجية التعلم والتعليم ،

(١) انظر

Lieberman (M.), Education as a Profession, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1956, p. 151-152.

وبالتحضر العمرانى والاثروبولوجيا الثقافية . . . الى آخر هذه العلوم التى تصنع أسرار المهنة المحتكرة (١)

ومن الضرورى كذلك أن يتزود الطلاب بأساليب تكنولوجيا تربوية حديثة ومناهج بحث تجعل منهم منتجين للبحث التربوى على نحو ما ، ومستهلكين لمعطياته بشكل مثمر ، مما يرتفع بمستوى المهنة نظريا وعمليا ، ويؤصل لها صفة التقدمية فى المجتمع (٢)

وبالطبع اذا أريد لهذا البرنامج العلمى أن يدرس بفاعلية ، لابد من مستوى اعداد جامعى عال يلتحق به أصحاب القدرات والميول على النحو الذى طالبنا به فى مقالنا السابق .

هذه النوعية الجديدة من معلمى المستقبل الممتازين تحمل معها أملا مزهرا فى امكانية القضاء على خصيصة ثائية يتسم بها التعليم ، وهى :

النمو الخارجى للمهنة

والمفروض أن المهنة مثل أى كائن عضوى حى تخضع لقانون نموها الداخلى . فالشجرة — على ارغم من عوامل التنمية الخارجية من تربة وماء وشمس وهواء — تستثمر كل هذه العوامل ذاتيا ، وتخضعها لميكانيزم التفاعل الداخلى ، وبه يكون النمو ولن يكون نمو الشجرة الا من داخلها .

وهكذا كان نمو الطب كمهنة ، أو الهندسة كمهنة : كل منهما قد نمت بجهد ابنائها العاملين بها وفى داخلها . . أما التعليم ، وبالأذات التعليم الابتدائى فقد خضع فى نموه لتأثيرات وجهود صفوة من الفلاسفة والاطباء والنفسانيين الذين لم يشتغلوا بالتعليم ولم يكونوا من ابنائه . . . وهكذا أصبح التعليم مهنة قاصرة ودائما تحت الوصاية .

Blackington III (F.M.) and Patterson (R.S.), *School, Society* (١)
and the Professional Educator, New York, Holt, Rinehart and
Winston, 1964, p. 178.

(٢) نعم الشكوى فى كثير من الدول المتقدمة من هبوط قيمة البحوث التى تقوم بها مؤسسات الأعداد التربوى ، بالمقارنة الى ماتقوم به مؤسسات الأعداد المهنى فى المجالات العلمية والأنتاجية الأخرى ، وبالأذات فى مستوى التعليم الجامعى أو العالى .

انظر : Kombar (M.), *L'évolution de l'enseignement Primaire en*
Egypte 1870 - 1970, Paris, Sorbome (Thèse de Doc. d'Etat ès
Lettres), 1975, pp. 720-728.

وحتى مع التقدم الحديث للتربية كمهنة وكعلم ، فان كبار التربويين من رجال الجامعات والذين لا يعملون بالتعليم الابتدائي ، قد حلوا محل الصفوة الجدد . وهذا وضع نراه غريبا ، لا يأتى بالتقدم الحقيقى او بالنمو الداخلى لمهنة التعليم بالمرحلة الابتدائية لان المعلمين فى هذه المرحلة يتحولون الى ادوات تنفيذ مسيرة ، يتلقون الاوامر والتوجيهات وخطط العمل ومحتويات البرامج وطرائق التعليم من لدن هذه الصفوة التى لم يشتغل افرادها فى نسج خيوط التعليم اليومى داخل الفصول . ومن هنا نرى علة التباعد بين النظرية والتطبيق وما يكون بينهما من وجوه الاختلاف والتنافر (١) . . . وهكذا يتحول التعليم الى مهن بعضها فى المستوى الاعلى الذى يأمر ويوجه ، وبعضها فى المستوى الأدنى الذى يخضع ويتوجه ، وبين المستويين تتعرض الرسالة التربوية لانحرافات المسار وما يصاحبها من توتر او مقاومة .

اما فى الطب — كمثل نظيره — فان كبار الاطباء من اساتذة الجامعات يعملون فى الميدان جنبا الى جنب مع الاطباء من قدامى ومحدثين تشدهم جميعا روح الزمالة الواحدة Collegialship . ويفتنى العمل المهني فى الطب بخبرات رجاله على المستويين النظرى والعملى . . . تخرج النظرية من قلب الواقع المعاش ، وغيه تصحح او تدعم ، وفيه تشيع وتتجسم وتصبح ممارسات مهضومة او متقنة توحى بدورها الى النظرية بمهام مفيدة او بمبادئ جديدة . . . وهكذا تصبح العلاقة جدلية اغنائية للنظرية والتطبيق فى الطب ، ويتقدم دوما على يد كل ابنائه .

ان الدور الذى يقوم به كبار الاطباء الجامعيين عظيم فهم كالخمائر المهنية التى تؤثر فى كل ماحولها ، وبفضلهم تقصر المسافة الزمنية بين ظهور النظرية وأول يوم لتنفيذها مع اتساق العمل دون رفض او تشويه .

وانعزال التربويين من رجال الجامعات ، او بعدهم عن زمالة معلمى المدارس الابتدائية او العمل معهم داخل الفصول ، اثر بالتالى فى الصف الثانى من التربويين واعنى اساتذة التربية بدور المعلمين والمعلمات .

ان هؤلاء الاساتذة تنتهى مهمتهم التربوية بالنسبة لطلابهم فى اليوم الذى فيه يتخرجون حيث تفصل بينهم الحواجز والمستويات العلمية والادبية والمادية ان دور المعلمين بيئات تربوية معزولة فى المجتمع لاشان لها بترقية التعليم فى المحيط الاجتماعى الذى يلتف من حولها ، فذلك ليس من صميم رسالتها ولا يدخل فى نطاق قدرتها . وحتى فى مجال التربية العملية لطلاب هذه الدور فان

(١) انظر Piaget (Jean), *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, pp. 19-22.

الإشراف الذى يمارسه أساتذة التربية لا يعدو ان يكون أشرفا شكليا لا يستهدف غير تقويم الطلاب المتدربين ووضعهم فى مستويات تصنيفية ، ولا علاقة لهم بعد ذلك بما يمس تطعيم برامج التعليم وتطوير طرائقه فى المدارس التى يتدرب فيها هؤلاء الطلاب .

ولذلك فان التعليم الابتدائى لا يزال حرفة تخضع لتقاليد شائعة وطقوس فولكلورية أكثر مما هو مهنة تخضع لاصول علمية ومبادئ تنظيمية متطورة .

ولأمل فى تنمية حقيقية ترتفع بمهنة التعليم الابتدائى فى ظل وصاية عاجية الإبراج الجامعية ، أو تحت إشراف خارجى هامشى العمل ، سطحى الكفاء وليس هناك من سبيل آخر غير سبيل الاعداد المهنى الفعال ، فهو وحده القادر على تخريج معلمين أكفاء يأخذون فى ايديهم زمام التطور ، ويتجاوزون مستوى الحرفيين أو الفنيين من قوى الاطر الوسطى Techniciens ليصبحوا « مهندسى العصر التربويين » الذين يتمتعون بمستوى المهنيين Professionnels بمالهم من قدرات علمية ومهارات فنية ، وبصيرة مهنية تستكشف الافاق الرحبة لمهنة واعدة فى مستقبلها القريب .

غياب النقابية المهنية :

ومما ساعد على تدنى مستوى التعليم الابتدائى كمهنة، ان نقابة المعلمين أو « المهن التعليمية » كما تحب ان تخلق على نفسها هذه التسمية ، لم تخطر على بالها — أو علها لا تدري — الامور المهنية ، انها تغيب عن مثل هذه الاهتمامات بالقوة أو بالفعل . . . ان النقابة مبعدة عن رسم أى سياسة تعليمية قومية أو عن المشاركة فيها . وليس لها من صوت ينطق ويسمع — ولا أقول يؤخذ به — فى مجال اختيار واعداد المعلم الكفاء وليس لها كذلك جهد يذكر فى رفع مستويات التعليم وتحسين الظروف التى يعمل فيها المعلم (١) . . انها غير ممثلة فى المؤسسات والتشكيلات الفنية التى تضع سياسة التعليم وتشريعاته كالمجلس القومى للتعليم ، والمركز القومى للبحوث التربوية ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب قد تشترك النقابة فى بعض اللجان

(١) ان النقابة الوحيدة التى استطاعت ان ترفع صوتها ضد السياسة العامة للدولة فى مجال مهنى هى نقابة المهن الطبية حيث أعلنت بقوة عن رأيها فى خفض أعداد المقبولين بكليات الطب ، وعدم اعترافها أو التزامها بقيد المتخرجين فى سجل الأطباء الممارسين للمهنة اذا كان تخرجهم فى جامعات اقليمية لم تتوافر لها الامكانيات اللازمة لأعداد أطباء أكفاء . وقد نجحت فى جذب المجلس الاعلى للجامعات الى صفها ، وأثرت فى قرارات المسؤولين الذين استجابوا لرأيها ، وذلك كله حفاظا على مستوى المهنة ، وخوفا من تدنية بكثرة عددية سيئة الاعداد تجعل من الطب مهنة شعبية لامهنة الصفوة من المعلمين

الموسعة التى تشكل لتطوير المناهج وتأليف الكتب (١) ولكننا لا نجد من بين أعضائها الممثلين للنقابة مدرسا ابتدائيا واحدا ، لان معلمى المرحلة الابتدائية تحت مستوى الكفاءة ولا يصلحون لمثل هذا العمل . . . ان النقابة كسلطات المسئولة — نهملهم ولا تدربهم على تحمل مسئولياتهم المهنية ، ولا تعمل لاعداد قادة بارزين منهم يستطيعون الاسهام فى كل مايمس اوضاعهم كمهنيين .

قد يقتصر دورها — فى هذا المجال — على اعداد موسم ثقافى سنوى فى مقرها المركزى تقدم فيه بعض الندوات العامة والتى يشترك فيها كبار الاداريين بوزارة التعليم ، او بعض التربويين من رجال الجامعات ، ولا يحضرها سوى عدد ضئيل للغاية ، معظمهم من العاملين فى ديوان الوزارة ، والذين يمثلون — كما رأيناهم — حاشية المتحدثين — او بلغة مهذبة — معاونى هؤلاء الاداريين . وتمضى هذه الندوات واحاديثها دون ان يعرف بها فى الصحافة القومية ، او المهنية فلا ينشر مضمونها ، ولا تسجل ردود أفعالها ؟ ولا تدون كوثائق تربوية يرجع اليها المتخصصون . وما يحدث فى الندوات يحدث فى المؤتمرات العامة للنقابة .

وهكذا يجهل المدرسون كما يجهل عامة الناس بنشاط النقابة المهني ويحدث انفصال بين النقابة وأعضائها ولا تجد القيادات الممارسة للنشاط من تنفيذية رجعية تمدها بها القواعد الجماهيرية للمعلمين لاسباب كثيرة ، منها ان هذه القواعد مشغولة بهمومها الشخصية — وما أكثرها فى حياة معاشية صعبة يعانىها اغلب الناس ! — ولا تحس بعمل جاد يخدم مصالحها المهنية .

كما أن مجلة الرائد ، وهى الصحيفة الوحيدة التى تصدرها النقابة أربع مرات فى السنة لمعالجة الموضوعات التربوية والقضايا التى تهم المعلمين ، لاتصل الى الكثيرين منهم ، وبخاصة فى الاقاليم ، فهى تضل طريقها اليهم ، ولا يعجب المرء اذا وجدها فى محلات البقالة لاستخدامها فى غير ما خصصت له (٢) .

(١) انظر نقابة المعلمين فى خمس سنوات ، القاهرة ، مطبعة دار الشعب ، بدون تاريخ ، ص ٣١ و ٧٥ .

(٢) عهدت النقابة فى توزيع مجلة الرائد الى شركة توزيع الاخبار التى تتولى توصيلها الى النقابات الفرعية بعواصم المحافظات واللجان النقابية بالمراكز ، والتى يفترض ان تقوم بتوزيعها على المدرسين بالمدارس التابعة لها . وهنا تكون الحلقة المفقودة حيث تضيع المجلة ، وتتواتر شكاوى المدرسين المرجع السابق ، ص ٣٥ و ٦٥ .

وفى مقابل مجلة ربيع سنوية تصدر عن نقابة المعلمين فى مصر ، نجد

واذا كان ذلك هو حال النقابة العامة ، وهى من أغنى النقابات فى مصر وفى العالم العربى عددا ومالا ، فكيف يكون حال النقابات الفرعية على المستوى المحلى ؟ ... اهمال تام لكل نشاط مهنى .

وهكذا فشلت نقابة المعلمين فى أولى مهامها « كمؤسسة مهنية من أهم أهدافها — كما تقول — النهوض بمستوى المهنة وتحليل تجارب وخبرات المعلمين واستثمارها على أحسن وجه فى هذا المجال » (١)

وليس تقصير نقابة المعلمين فى مجال النشاط المهنى ظاهرة شاذة تجعلها بدعا بين النقابات (فكلها فى الهم سواء) ... ان النقابات العامة فى مصر لاتزال تسير على خط تقليدى يحصر نشاطها داخل هياكل شكلية ، تشغلها بأمور تنظيمية إدارية وتقديم بعض الخدمات الاجتماعية ، مع أن السبب الرئيسى الأول فى قيام النقابات تاريخيا ارتبط بالحرص على حماية المهنة من المتسللين غير المهنيين أو قليلي الكفاءة ... وقد جاهد الشعب المصرى منذ مطلع هذا القرن فى انتزاع الحق بإنشاء نقابات لاتكون فقط بيئات مربية للمهنيين وإنما كذلك « مدارس للامة » يتعلم منها الشعب بكل فئاته وطبقاته (٢) .

على نقابة المعلمين — وقد أصبح المناخ السياسى والاجتماعى أفضل من ذى قبل — ان تبذل نشاطا ملحوظا فى سبيل التمهين التربوى ، وبالذات فى

أن منظمة التربية القومية فى أمريكا الشمالية NEA قد أصدرت فى عام ١٩٥٤ قائمة من عشرين صفحة تذكر فيها أنواع المطبوعات والأفلام والاسطوانات التعليمية التى أصدرتها المنظمة فى ذلك العام .
انها تصدر سنويا وفى المتوسط مائتى مطبوع يتجاوز عدد صفحاتها نصف بليون صفحة . انظر :

Heyman (R.T.), *The Principles of Contemporary Education*, New York, Manarch Press Inc., 1966, p. 13.

وانظر كذلك :

Lieberman (M.), "The Influence of Teacher's Organization Upon American Education", in Linton (Th.E.) and Nelson (J.L.), *Patterson of Power*, New York, Pitman Publishing Corporation, 1968, P. 573.

حيث يؤكد ان منظمة S.N.I. تخصص سدس ميزانيتها لطبع مجلتها والتى تحظى بأكبر سحب تعرفه الصحافة فى الولايات المتحدة الأمريكية .
وانظر أيضا :

Stinnett (T.M.), *Professional Problems of Teachers*, New York, 3rd edition, McMillan Com., 1968, p. 388.

(١) نقابة المعلمين فى خمس سنوات ، مرجع سابق ، ص ٧٥ .

(٢) انظر جريدة « الأهرام » فى ١٩١٠/٤/٧ .

مجال التعليم الابتدائي لانه أحق من سواه بالرعاية والاهتمام . وعليها ان تتعلم أساليب التمهين التي تمارسها النقابات المماثلة في الدول الغربية المتقدمة. حيث تتعدد اللجان المتخصصة والدائمة بها ، والتي قد تفرغ لها بعض العناصر القيادية المتحمسة والعاملة بهمة بالغة وفق سياسة منهجية مرسومة في مجالات الاعداد المهني ، وتطوير المناهج والطرائق التعليمية ، وابتكار وتعميم تكنولوجيا تربوية متقدمة ، وتحسين ظروف العمل بالمدارس والفصول ، ونشر ثقافة مهنية ، وتنظيم أشكال واساليب التربية المستديمة التي ترضى رغبات ومطامع الافراد والجماعات من المعلمين (٣)

ان النقابية المهنية لم تعد ممارسات عضوية أو هامشية .. انها صفة أساسية لنمو المهنة والمهنيين ... انها سياسة واستراتيجية وتكتيك في مجتمع يعج ويموج بقوى وتيارات مؤثرة ومتضاربة . ومن هنا كان دور الاعداد المهني في تضمين برامج دراسات متعمقة عن وضع النقابة وأدوارها الوظيفية في المجتمع الحديث ، وكيفية اثارة الميول والدوافع في مجال العقائدية النقابية ، واكساب المهارات في ميدان التنظيم النقابي ، والتمرس بفنون المناورات لدى السلطات المحلية والقومية والهيئات التشريعية لانتزاع مكاسب مهنية ترقى بأحوال ومستويات المعلمين .

اختلال نظم التبيؤ المدرسي :

ونقصد بالتبيؤ المدرسي Ecology of School هنا معنى خاصا يتضمن شكل التنظيمات المكانية للمدارس ومدى ملاعمتها لممارسة الانشطة التعليمية بها . وهذا المعنى يتعدى الوصف الظاهري للمدارس كأبنية أو انشاءات معمارية ليشمل مضمون استخداماتها العملية التي تمكن المدرسين من القيام بأدوارهم المهنية ويعينهم على النمو بها والتطوير فيها بما يواجه تحديات وظروف البيئة الاجتماعية والجغرافية المحيطة بها(٤) .

والواقع أن وضع المدرسة في المجتمع كان يتمشى تاريخيا مع هدف محدد، وينسجم مع نظام طبقى قائم . فالمدرسة في نظام التعليم القسومي كانت منذ القرن الماضي مؤسسة تربوية تستقبل أبناء البرجوازيين الذين تمكنهم ثرواتهم وقدراتهم من التفرغ للتعلم والنمو في سبيله وصولا الى أعلى المستويات في العلم والثقافة لإدارة المجتمع وحكمه . وكانت المدرسة بهذه الصفة بيئة

(٣) لمعرفة مدى ما تسهم به نقابة معلمى المدارس الابتدائية الفرنسية في هذا المجال المهني ، ارجع الى :

Guide des jeunes, Paris, Sudel, 5 ène éd., 1957, p. 100.

(٤) أنظر Dreeben (R.), op. cit., p. 51.

منعزلة في المجتمع المحلي زراعيا أو تجاريا أو صناعيا ، يفصلها عنه سور وجدران . ، وتمارس أنشطة عقلية أكاديمية تصلح لطبقة « الياقات البيضاء » وتبعد عن أساليب الحرف والأعمال . . . والمدرسة فصول متجاورة ومفصولة متدرجة المستويات العلمية والعمرية ، بها مقاعد ثابتة ، يجلس عليها تلاميذ ثابتون ، مستمعون أو متلقون ، وفي مواجعتهم مدرس مفرد ، يعتلى منصة وفي يده عصا ترمز إلى سلطته ورهيبته ، وفمه ينطق بالدرس في خطبة لفظية . ومع أن المسافة بين الطرفين بضعة أشبار إلا أن العلاقة بينهما غير موصولة : إنها شكلية formelle لا تخرج عن حدود الرسميات الحكومية بلوائح مدرسية والمعبرة عن الفواصل الأدبية والقانونية داخل الفصل .

وكذلك تحكم وضع المدرسة في تحديد نوعية العلاقة بين المدرس في فصله وغيره من المدرسين العاملين في فصولهم وكأنها ملكيات خاصة ، فالعلاقة شكلية نمطية لا تحمل معها شيئا من التأثير المهني المتبادل . . . كما انقطعت العلاقة بين المدرسة كمؤسسة وغيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع ، كل منها وحدة قائمة بذاتها ، صماء عمياء في مواجهة غيرها .

ومع ذلك فقد أسهم شكل المبنى التعليمي وما احتواه من تجهيزات ومعدات في تحديد طبيعة الأنشطة الممارسة ، وأثر في مدى فاعليتها . . . المدرسة البرجوازية بناء أنيق في وسط الأبنية السكنية . . . رحابة مكان ، وحدائق ملتفة ، وملاعب متسعة ، وفصول مؤثثة ، وقاعات أو حجرات مخصصة للموسيقى والرسم والأشغال والعلوم والألعاب الداخلية والتصوير وكلها مزودة بالمعدات والوسائل اللازمة لممارسة الأنشطة التربوية والهوايات المرغوبة . كما زودت المدرسة بمكتبة حافلة بمختلف الكتب والمجلات ، وبحظائر للدواجن ، وبمطعم يقدم وجبات مطهية ، وأحيانا بمساكن داخلية للتلاميذ (١)

وقد كان نصاب المدرس من التلاميذ في حدود العقول بحيث يسمح للمدرس بضبطه وملاحظة تلاميذه والافادة من دروسه . وكانت الإدارة تعمل لحفظ النظام والانتظام وحث التلميذ على التحصيل ، والمدرسين على أداء واجبهم التعليمي .

وكانت رائحة المدرسة الأكاديمية لا تنفذ إلى الجو الاجتماعي في خارجها وإنما يتنشقها في الداخل معلموها وتلاميذها ، ولم يكن ينجذب إليها إلا من كان راغبا فيها وميسرا لها وكان في مستوى مادتها .

(١) انظر حسن الحريري وآخرون ، المدرسة الابتدائية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٩ ، من ص ١٢٢ — ١٣٤

أما اليوم ، وقد تغيرت أهداف التعليم . وتطورت وظائف المدرسة ، وتنوعت أدوار المدرس ، وتقدمت محتويات العلم والعمل ، وانتقلت أوضاع المجتمعات ، ودخلت المدارس نوعيات جديدة من التلاميذ كانوا محرومين من التعليم فيما مضى ، وجاءت التكنولوجيا التربوية بأساليب وأدوات وآلات تعين على التعلم حضوريا وغيابيا ، جماعيا وفرديا ، فان نظم التبيؤ المدرسي التي احتفظت بنماذجها التقليدية ، وأساليب حلها الموروثة لم تعد تتسق مع كل هذه المتغيرات التي هزت مفاهيم التعليم وأركان المدرسة .

ان هذا التجمد التبيؤي — مع موجات الغزو الشعبي واقتحام المدارس قد أدى بالتعليم المدرسي الى أن يكون فاقدا لوظيفته dysfunction'net . فالمبنى الذي كان مخصصا لبضع مئات من الاولاد أصبح اليوم مكتظا ببضعة آلاف من التلاميذ — في عدد من النويات النهارية والمسائية — تحشر بهم الفصول وتغطي بهم الارض ، ولا يسعفهم أن تتحول الملاعب وكل حجرة وقاعة الى فصل دراسي مما ألغى كافة الأنشطة والهوايات التي كنا نسمع عنها . بل أصبح المدرس عاجزا عن جر « عربة الابدعية » داخل فصله كما عبر كلابريد من قبل ، وتسربت نسبة كبيرة من التلاميذ ، ومن بقى منهم تخرج معظمهم شبه أميين . وهكذا فقدت المدرسة وظيفتها التعليمية كما فقدت من قبل وظيفتها التربوية وتلك مأساة التعليم .

ان مهمة الاعداد التربوي أن يبصر طلاب المهنة بواقع التعليم وظروفه ، عملهم ، وأن يزودهم بالمفاهيم والقدرات والأساليب اللازمة للتغلب على مشكلات الواقع وقهر الصعاب التي تعوق التقدم في العمل .

على المدرس ان يشغل في نفسه ثورة معنوية يحطم بها اسوار المدرسة التقليدية ، ويخرج من سجن الفصل وجدرانه الاربعة وبابه المقفول ، لبحث عن اشكال جديدة تتسع لتعليم الاعداد الكبيرة في يسر وفاعلية . ان البيئة المحيطة بما فيها من ظواهر طبيعية واجتماعية قد أصبحت حقل الدراسة الواسع أو مدرسة الحياة الدائمة ، فيها يتعلم التلميذ بالملاحظة العلمية ، والمشاهدة الموضوعية ، وبالتقليد العملي ، وبأسلوب الارشاد والتوجيه ما يغنى ثروته المعرفية والمهارية والقيمية . فهو يتصل بمصادر هذه الثروة الحية اتصالا مباشرا ، ويحتك بالعاملين في مواقع الانتاج في كافة المؤسسات ، يلاحظ ويسجل ، ويصنف ويحلل ، وهكذا يرتبط التعليم بالحياة ، بل تصبح التربية حياة وأسلوب حياة معاشة وممارسة . وتستقى المفاهيم مادتها . خبرات المجتمع ومادة نشاطه وترتبط بقضاياها الشاغلة . وتندمج أساليب التربية في تنويع يشبع احتياجات الصغار جسديا ونفسيا واجتماعيا وعقليا .

وهذا الوضع يفرض على المدرس دورا جديدا أو موسعا لا يقتصر فقط على تعليم « الميمات الثلاث » : معرفة — مهارة — مسلك (١) بل يمتد الى ما وراءها :

يعلم الطفل كيف يتعلم

وكيف يتوجه في الحياة ويعمل

وكيف يسلك مع الآخرين ويعيش (٢)

وهذا الدور يتطلب منه أن يكون خبيرا بمصادر المعرفة ومستوياتها المناسبة وأهميتها الوظيفية في المجتمع الحديث ، ووسائل تنظيمها والطرائق الذاتية في اكتسابها . كما يلزمه بأن يكون مخططا للمواقف التعليمية المتنوعة حتى تتسق عناصر النشاط النظرية والعملية والاجتماعية في إطار تعليمي شامل . وهذا هو الدور المهني للمعلم الجديد (٣)

ان البيئة المدرسية الجديدة لن تصبح اذن محصورة داخل مدرسة مسورة ، بل ستكون المدرسة كالمجتمع شكلا مفتوحا . وستكون بنية المدرسة علاقات وتنظيمات تضم كل مؤسسات البيئة من معامل ومصانع وحقول ومكاتب وندية وملاعب ومكتبات ومتاحف ومعارض ومساجد وكنائس . . الخ

ولن يكون المدرس الراعى الوحيد لقطيع من التلاميذ ينعزل بهم في مرعى ضيق محظور على الآخرين أن يدخلوا فيه ، بل سيعمل — على المكشوف — مع زملاء متعاونين يتبادلون الخبرات ونماذج العمل ، ويصحح بعضهم بعضا . ويضعون تجاربهم في موضع النقد والتحليل .

لن يصبح الناقوس بدقاته هو المحدد للحصة الموقوتة بالدقيقة ، ولن يصبح الكتاب مادة الدرس وحقل النشاط ، ولن تختزل السبورة كل الوسائل التعليمية ولن يصبح الفصل التقليدي هو عالم التلاميذ المصون . بل سوف يتحررون من أساره ليخرجوا في جماعات متجانسة : في حقل أرشاد زراعي ، في معمل ألبان ، في مصنع نسيج ، في مكتب بريد ، في سنترال تليفونات ، في ملاعب ناد رياضي ، في قاعة مكتبة ، في صالة سينما تعرض أفلاما تسجيلية ،

(١) الميمات الثلاث ترجمة للمصطلح الفرنسي Trois S
Savoir, Savoir-faire, Savoir-être

(٢) — Dottrens (R.), *Instituteurs hier, éducateurs demain*,
Dessart, 1966, p. 120.

(٣) — Vogel and others, *Foundations of Education*, Al
buquerque, University of New. Mexice Press, 1970, pp. 101-103.

في صحن مسجد أو كنيسة يستمعون الى درس ديني ، في فصل دراسي يتناقشون مع أستاذهم في أساسيات المعرفة . . .

لن تتحدد المدرسة اذن بسور وجدران ، وتتوقع أنشطتها داخل بنیان . . . لن يكون مكانها الا في قلب الحياة ، وبهذا المعنى سوف تكبر المدرسة مرات ومرات - حتى لو كانت مدرسة الفصل الواحد ، سوف تتضاعف أنشطتها ولو كان بها معلم محترف واحد ، لان البيئة الخارجية ستمده بعناصر من المعلمين المحليين العاملين في المجتمع ، وهم له مساعدون او متطوعون .

ومن زاوية هذا التصور فان برنامج الاعداد التربوي سوف يبدل من محتوياته وأدواته ليصبح برنامج نشاطات موسعة تغطي أهدافا ومستويات متنوعة تتناسب مع نماذج مختلفة من المعلمين المطلوبين للاضطلاع بمسؤوليات المهنة وأدوارها المتعددة على النحو الذي ذكرناه في مقالنا السابق .

ومع هذه الادوار التي ذكرناها للمعلم ، فان هناك دورا أساسيا لكل المعلمين ينبغي ألا يغيب عنا ونحن نخطط لبرنامج اعداد شامل يليق بتعليم عصري فعال . انه دور الاداري الذي يقوم به معلم منتخب ، لان الادارة هنا ذات وظيفة فنية تربوية أكثر منها اشرافية وتنظيمية . . ان الادارة المطلوبة ليست ادارة حصر الاشياء والاحياء بالمدرسة وتسجيل الحضور والغياب ، بل ادارة مهنية رشيدة تخطط لرسالة تربوية اجتماعية تنهض بها المدرسة بالتعاون مع المؤسسات العاملة في المجتمع المحلي . والادارة بهذه الوظيفة سلطة ذاتية تتمتع بالمسؤولية المهنية وما يرتبط بها من حق اصدار القرارات وتحمل تبعات . . . انها المسؤولة مع هيئة المدرسين عن اختيار عناصر ومواد البرنامج التربوي ، وتحديد وسائل وطرائق تنفيذه ، كما تقوم بالتنسيق بين أدوار المدرسين وتذليل صعوبات العمل وتعيين الحقوق والواجبات المرتبطة بمستويات العاملين في الحقل التعليمي . . . ولن تقل أهميتها في النهوض بتقويم برنامج المدرسة وتعزيز فاعلية ووضع وتحسين أساليب التربية المستديمة لكل العاملين .

وباختصار شديد ، سوف تقوم الادارة التعليمية بأمر السياسة والتخطيط والبرمجة والتوجيه الفني والتقويم والتحسين المهني المستمر ، وذلك على المستوى المحلي .

واداري يضطلع بكل هذه الاعمال لن ترشحه الاقدمية وكبر السن ، بل ترشحه كفاعته المهنية وخبرته الفنية ، ومن ثم فان برنامج الاعداد التربوي مطالب كذلك بافساح مجال مناسب لتدريس طبيعة وأساليب الادارة التعليمية الحديثة . فليست الادارة عملا بعيدا عن التعليم ، بل تنبع منه وترتبط به

ارتباط اللحم بالعظم في الكائن الحي ... وليس من رايانا أن نختار اداريين من خارج التعليم اذا كان الادارى مرشحا للقيام بدور تربوى خطير ...

ان الإدارة علم لابد أن يجد مكانه بين علوم التربية في برنامج الاعداد .. علم يشتمل على جوانب سيكلوجية وسسيولوجية وتكنولوجيا ... والادارة فن ، ينميه كذلك برنامج الاعداد ... فن يقوم على صفات شخصية وقدرات ذاتية وميول اجتماعية وزعامة قيادية مؤثرة .

ان الاعداد للقيام بدور الادارى في مرحلة التكوين المهني حتمية لا مفر منها ، ولا يغنى عنه برنامج تأهيلى او تدريبى يقدم متأخرا في اثناء العمل لقلة تأثيراته . فالدور اذا كان في وعى المدرس وفي نطاق خبراته احسن الاستجابة لمتطلباته في سلوكه اليومي ، ونما معه الدور بشكل متعاظم مما يفيد في الحركة والتعامل مع الاداريين اذا كان في زمرة المدرسين ، أو مع المدرسين اذا كانت له سلطة الاداريين .

وأخيرا ، نقول في كلمة ختامية ان هذه الخصائص التي تعرضنا لها في هذا المقال ليست ناشئة من طبيعة التعليم كمهنة بحيث لا تعرف ذاتيته الا بها، وبحيث لا يكون التخلص منها الا بالتخلص منه . وانما هي خصائص عرضية يمكن القضاء عليها ، ولكن ذلك ليس بعمل سهل . فلقد تولدت هذه الخصائص وارتبطت بالتدريس منذ زمن بعيد بحيث أصبحت له طبيعة ثابتة يصعب الفكك منها .

ومع ذلك فان انتهاج سياسة مهنية محكمة تتسلح بجملة من التدابير الخارجية والداخلية سوف يؤدي في النهاية الى تخلص التعليم مما لحق به من ظواهر مرضية تعوقه عن النمو والتقدم . ولكن التدابير أو العوامل الخارجية ليست في نطاق تحكمنا ، انها تخضع لنظم معقدة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية . كما أن تأثيرها وان كان شديدا الا أنه لا يمس التعليم بشكل مباشر . ولذلك فاننا نعتمد الاعتماد الاولى والرئيسى على ما نتخذه من تدابير وعوامل داخلية ، أى تنبع من داخل المهنة ولا تأتية من خارجها . وفي هذا المجال يلعب برنامج الاعداد التربوى الدور الحيوى والخطير في تخريج عناصر متحمسة وقادرة للقيام بعملية تغيير جذرى يصبح فيها التعليم مهنة تثور على نفسها .

وهذه بداية نجاح اكيد .

من تاريخ الفكر التربوي المذهب التربوي عند تولستوى

بقلم الدكتور : نبيل أحمد عامر صبيح
كلية التربية — جامعة عين شمس

مضى قرن ونصف قرن من الزمان على اليوم الذى ولد فيه ليو تولستوى ولم يمض بعد الا مايقرب من ثمانين عاما على وفاته . ولقد قضى معظم سنتى حياته الطويلة فى التفكير والكتابة والابداع ، فاكسب من الشهرة ما لا يتيسر مثله لأكبر الادباء والقادة .

فقد كان دون الخامسة والعشرين من العمر عندما نشر أول مؤلفاته الذى اكتسب به موقعا ممتازا فى الادب الروسى ، وكان قد اكمل العقد السابع من العمر عندما كتب آخر مؤلفاته الخالدة التى أصبحت من مفاخر الادب العالمى .

كان تولستوى فنانا روائيا قبل كل شيء ، يتخذ من الفن والرواية ذريعة للاصلاح ، وكان مصلحا اجتماعيا ، يتخذ من الابحاث الاخلاقية والاصلاحية ما جعله صاحب مذهب اجتماعى ، بعد أن حمل فى كتاباته المختلفة على نظام الحكومة والمجتمع فى روسيا القيصرية حملات عنيفة وكانت من أهم العوامل التى أثرت فى التطورات المتعاقبة فيها .

ومع ذلك ، فمن منا يعلم أن تولستوى وهو الاديب العالمى الذائع الصيت كان له باع طويل ايضا فى الفكر التربوي . ذلك أن تولستوى لم يهمل مسائل التربية والتعليم فى خلال ابحائه الاصلاحية ، بل أنه — قد اهتم بها اهتماما خاصا ، وأصدر لمدة من الزمن مجلة خاصة بالتربية ، وكتب مدرسية بل وأسس مدرسة ابتدائية .

والحق أن آراء تولستوى فى التربية — من حيث الاساس — لا تختلف عن آراء روسو التربوية اختلافا جوهريا غير أن تولستوى لم يكتف — من روسو — بسرد آراء نظرية محسب ، بل حاول تطبيق تلك الآراء بصورة علمية . فالمدرسة التى أسسها فى « يلينا بوليانا » مكان ولادته هى أول مدرسة حاولت تطبيق مبدأ التربية الطبيعية التى نادى بها روسو بصورة فعلية . فصارت بذلك مرحلة مهمة فى تاريخ الفكر التربوي الانسانى بصورة عامة .

وقد نال تولستوى فى الادب العربى مكانة ومنزلة لم ينل مثلها غيره من الكتاب والمفكرين . فقد كتب عنه اكبر اديبائنا وشعرائنا ، فى مصر وسوريا والعراق ، مقالات قيمة واشعارا جيدة . كتب عنه كل من المنفلوطى (النظرات) والريحانى (الريحانيات) المقالات قبل وفاته . كما نظم فيه كل من احمد شوقى وحافظ ابراهيم وجميل الزهاوى مرثيات رقيقة بعد وفاته .

فالريحانى يقول فيه « مالى جعل تولستوى عظيما ؟ باى شىء تقوم شهرته الكتابية وتتغزز ؟ فما هو فى كتاباته فصيحاً ، ولا هو فى تعاليمه مبتكراً ولا فى رواياته ممتازاً . فأسلوبه دائماً بسيط ، وغالباً سهل . والذى يقرأ روايات هوجو أو بلزاك ثم يقرأ تولستوى يتبين له التفاوت بينهم ثم هو غير مبدع فى تعاليمه ، لان مبادئه الاجتماعية واقواله بالرجوع عن المدينة الفاسدة الى البساطة الاصلية الفقية مأخوذة عن روسو . ومع هذا وذاك فانه رجل كبير عظيم . واذا سألتنى بماذا تقوم عظمته أجيبك قائلاً : ان الحقيقة لاتجىء دائماً فى المجلدات الضخمة ، الحقيقة هى غالباً بذات الايجاز والبساطة ان عظمة تولستوى قائمة على الاخلاص والصدق والاستقامة ، قائمة على العمل الصالح والمثل الصالح والفكر السديد »

حياة تولستوى :

ولد تولستوى فى عام ١٨٢٨ فى ياسنا يابوليانا « من أعمال اقليم تولا فى روسيا القيصرية » . وقد ولد رفيع الحسب والنسب من جهة الام والاب . وكان هذا الحسب مترافقاً بشىء غير قليل من الغنى ورفاهية الحال . فقرة « ياسنايا بوليانا » كانت ملكاً للعائلة ، مع حقولها الواسعة وفلاحيهها العديدين ، وكان يعيش ويشغل فيها نحو سبعمائة فلاح معتبرين من أموال العائلة ، حسب الانظمة المرعية فى روسيا وقتذاك .

والواقع انه لا يعنينا ان نؤرخ لحياة تولستوى الطويلة بقدر ما يعنينا ان نلقى اضواء على بعض فترات حياته التى كان لها تأثير على فكره التربوى بصفة عامة . من ذلك رحلاته التى زار فيها كثير من دول اوربا بقصد الاطلاع على نظم التعليم فيها ودراستها من اجل الاستفادة منها فى اصلاح نظم التعليم فى روسيا . . .

وتد سافر تولستوى الى البلاد الاوربية ، مرتين ، بقصد الاطلاع على احوالها الاجتماعية والتعليمية اطلاعاً مباشراً .

كانت المرة الاولى سنة ١٨٥٧ ، عندما ذهب اولاً الى باريس عن طريق وارسو ، وبعد ذلك انتقل الى جنيف ، ثم ذهب الى المانيا ، وعاد منها الى بلاده بعد مضي نحو ستة اشهر على مغادرته اياها .

ثم سافر الى اوربا مرة ثانية بعد ثلاث سنوات . وقد ذهب هذه المرة أولا الى برلين ، ثم زار عدة مدن في المانيا ، وانتقل منها الى فرنسا ، ثم سويسرا وايطاليا ، وعاد من ايطاليا الى فرنسا ، وذهب منها الى انجلترا وبلجيكا ، ثم عاد الى المانيا فروسيا . . واهتم خلال رحلته هذه بتفقد أحوال المدارس والمعارف بوجه خاص ، وزار المدارس على اختلاف أنواعها — من الجامعات حتى رياض الاطفال — وتعرف ببعض المفكرين من أدباء ومربين واجتماعيين : فقد تعرف في مدينة (درسدن) بأحد مفكرى الالمان — بارتولد آفرباخ Bartold Averbach وتأثر بأرائه تأثرا عظيما ، حتى انه قال فيما بعد « أتنى مدين اليه بفتح مدرسة لاولاد الفلاحين وبالاهتمام بأمر تعليم الشعب »

وعندما عاد تولستوى الى بلاده بعد رحلته الثانية ، كانت قد أنتشرت فيها فكرة التجديد والاصلاح انتشارا كبيرا ، وكان قد صدر مرسوم القيصر الروسى بالغاء نظام رق الفلاحين ، وكانت قد قويت نزعة الطبقة المستنيرة في الاحتكاك بطبقات الشعب والاختلاط بها لرفع مستواها وتخليصها من الجهل وايقاظها من الخمول .

وكان تولستوى قد أخذ يزداد احتكاكا بفلاحيه ، وأصبح يكثر من مخالطتهم خاصة بعد عودته من رحلته الاولى . وقد قرر ان يصلح أحوال الفلاحين عن طريق التربية والتعليم ، بعد عودته من رحلته الثانية ، وأسس مدرسة خاصة بأولاد الفلاحين، وأخذ ينشر مجلة تبحث في طرق التربية والتعليم وثبت آراءه واختباراته في هذا الصدد . الا ان المدرسة التى أسسها بهذه الصورة في « ياسنايا بوليانا » لم تعيش أكثر من سنتين ، كما ان المجلة التى أصدرها لهذه الغاية أيضا لم تعمر طويلا . من ذلك يتبين أن تولستوى أهتم بقضايا التربية والتعليم في أوقات مختلفة من حياته الطويلة ، فقد جرب ان يكون معلما في أوائل حياته وهو شاب في سن العشرين ، كما كتب رسالة في التربية في أواخر حياته ، وهو شيخ يناهز الثمانين .

وقد بدأ اهتمامه بالتربية منذ عام ١٨٥٨ بعد رحلته الاولى الى البلاد الغربية ، واستمر هذا الاهتمام نحو أربع سنوات ، قام تولستوى في خلالها برحلة جديدة ، لدراسة أحوال التعليم ونظمه في البلاد الاوربية خارج روسيا ، أسس بعدها مدرسة تجريبية وشعبية ، وأصدر مجلة تربوية نشر فيها آراءه الانتقادية للمدارس ونظم التعليم في اوربا ، وحدد فيها المبادئ والتقواعد الأساسية التى أخذ يسير عليها في مدرسة التى أنشأها في « ياسنايا بوليانا »

وان كان تولستوى قد أهمل هذه المدرسة وعطل المجلة التى كان يصدرها وذلك عام ١٨٦٢ ، الا انه لم يترك التفكير في أمور التربية تركا تاما ، بل ظل

يهتم بها ، ويعمل من أجلها من حين الى آخر . وقد كتب قصصا عديدة من أجل الاطفال ، واخرى من أجل عامة الناس ، وجمع بعض الاطفال في بيته لتجربة بعض الطرق التربوية عليهم ، ودعا بعض المعلمين الى قرئته لمناقشة بعض القضايا التربوية معهم ، ونشر عام ١٨٧٢ كتابا مدرسيا في قواعد الهجاء وسلسلة كتب في القراءة ، طبع منها مليون ونصف مليون من النسخ .

والواقع أن المدارس الاوربية التي زارها تولستوى ، خلال رحلته الثانية عام ١٨٦٠ ، لم تترك في نفسه أثرا حسنا . فقد كتب عنها سلسلة انتقادات شديدة ، وحمل عليها حملات عنيفة ، كان محورها يدور حول أهداف هذه المدارس وطرق التعليم فيها . وقد كتب يقول : « أن المدارس بأجمعها تؤسس بهدف تحقيق أهداف الحكومة منها ، ولأجل الاغنياء . . ففى كل البلاد — التي زارها — يلاحظ في تنظيم المدارس ماتحتاج اليه مصالح الحكومة ، وما تتطلبه حاجات الطبقات القادرة ، ولكنه لم يلاحظ قط ما يحتاج اليه الشعب ، وما تستفيد منه الطبقات الفقيرة والعاملة . ان الحاجة الى التعليم غريزة فطرية في كل فرد ، فكل شعب يحب التعلم ويسعى اليه محبته وسعيه للهواء الذي يستنشقه » . . .

ورحم الله عميد الادب العربى الدكتور طه حسين في نمثله ما يشابه ذلك في مذهبه التربوى الذى عرف به والذى استند فيه في حق الناس جميعا في التعليم كحقهم في الماء والهواء تماما . .

جان جاك روسو وتأثيره في فكر تولستوى التربوى :

قلنا انه في عام ١٨٥٧ قام تولستوى برحلة الى غرب اوربا . ذلك أنه كان قد اكب في بدء حياته على دراسة مؤلفات جان جاك روسو الكاتب والفيلسوف الفرنسى ، وأعجب بأرائه في التعليم ونشر في صباه مقالا عنه ، كما حاول اقامة مدرسة نموذجية في ضياعه الواسعة لتعليم النشء من اولاد الفلاحين ، فلم يوفق وأقفلت المدرسة ومنى مشروعه بالاخفاق ، وانصرف الى امور اخرى .

ونحن لا نبالغ اذا قلنا أن اكبر رجال الفكر الذين كان لهم تأثير دائم في تولستوى هو روسو ، بل أن تولستوى استمد آراءه الاصلية في التربية من روسو . فقد قرأ كتب روسو في شبابه وتأثر بها تأثرا شديدا وخاصة كتابي « اميل » و « الاعترافات » . وكتب تولستوى في السنوات الاخيرة من حياته يقول « كان روسو استاذي الى منذ الخامسة عشرة من عمرى . فروسو والانجيل هما العاملان الكبيران المؤثران في حياتي » . وبذلك يمكننا ان نقول ان تولستوى كان من المعجبين أشد الاعجاب بروسو ، ومن المؤمنين بمذهب التربية السلبية والتربية الحرة او التربية الطبيعية التي نادى بها روسو .

وفي تلك الفترة من حياته عاودته رغبته في الاهتمام بالتعليم مرة ثانية وأحب أن يدرس النظم التي تتبع في ألمانيا ، فقصده معاهد العلم العالية حيث واطب على محاضرات درويسن المؤرخ المعروف ، ومحاضرات بواريمون العام الفسيولوجي ، ثم زار مع أحد الطلبة مدارس العمال ومدارس صغار التلاميذ ، فأعجب أعجاباً شديداً بمدارس العمال لما رآه من حرية المناقشة بين المعلم وطلابه ، ولكن لم يعجب بمدارس الاطفال في ألمانيا إذ رأى فيها شدة ونظاماً لا ينبغي في رأيه أن يتبع مع صغار الفلاحين . وبعد عودته من رحلته انصرف مرة أخرى الى تحقيق نظرياته في التعليم وعاد الى فتح مدرسته .

وإذا قلنا أن تولستوى اقتبس نظرياته من قراءة روسو إلا أنه ذهب فيها مذهباً متطرفاً كعادته في أعماله . فروسو يرى أن الإنسان فطر على الخير ، بينما تولستوى يستنتج من ذلك أن روسيا وهي متأخرة عن أوروبا هي أقل أصابة ، بمساوئ الحضارة التي لا يعترف بها روسو . وهي بذلك — يقصد روسيا — صفحة بيضاء يستطيع المربون أن يخطوا عليها ما يريدون من وسائل التربية الصحيحة ، وأن أطفال الروس هم أكثر أماناً في الطهارة من غيرهم من الاطفال . .

ولذلك نجد تولستوى في مجال تطبيق هذه النظريات يذهب الى أبعد من روسو . فهو يرى أن تلاميذ مدرسته هم الذين يعلمون مربيهم طريقة الدرس كما ينبغي الإيجراء على الذهاب الى المدرسة بل يذهبون اليها من تلقاء أنفسهم عن رغبة لارغبة ، بغير كراسة ولا كتاب ، كأنهم ذاهبون الى عيد من الاعياد .

وقد أنتشرت آراء تولستون خاصة بعد أن أنشأ مدرسة في « ياسستايا بوليانا » إذ ما لبثت أن أفتحت مثيلات لها في أنحاء « مقاطعة تولا » التي ينتمي اليها الفيلسوف .

كما أن هذا الاتجاه لمسائل التعليم تطوّر الى التفكير في وضع كتاب لمطالعة الاطفال فأخذ بطلب الكتب من فرنسا وإنجلترا وألمانيا من هذا النوع ليهتدى بها في كتابة الكتاب الذي فكر في وضعه .

بل أن تولستوى أقبل على لقاء دروس في مدرسة الفلاحين التي أنشأها ومن الغريب أنه كان يرما بالدروس التي يلقيها على أولاده . ولا يصبر عليهم إذا أظهروا قلة فهم ولا يغتفر خطأهم ، بينما كان مع أولاد الفلاحين صبوراً كثيراً العطف والحنان ، وكثير الاهتمام بما يحصله الاطفال .

ونحن إذا قلنا أن تولستوى تأثر بفكره التربوي بمذهب روسو التربوي ، فإننا لا يجب أن ننسى في الوقت نفسه ، أنه كان قد مر نصف قرن بين وفاة

روسو ومولد تولستوى ، كما مر قرن كامل بين صدور كتاب « اميل » لروسو وصدر مجلة « ياسنايا بوليانا » التى أسسها تولستوى . وهذه المدة الطويلة كانت من أخصب الفترات فى تاريخ الفكر التربوى فى العصور الحديثة اذ ان ثلاثة من أعظم مفكرى التربية ، ظهورا وكتبوا وعملوا خلالها . وعندما زار تولستوى المدارس فى غرب أوربا كانت تعاليم بستانلوتزى وفروبل وهربارت قد دخلت فيها منذ سنين غير قليلة ، وكانت المدارس العامة تمد تنوعت وانتشرت انتشارا كبيرا ، حتى ان مبدا التعليم الالزامى كان قد أصبح من المبادئ التربوية المعمول بها فى بعض البلاد . فكان من الطبيعى ألا يبتئ تولستوى نظريا وخياليا مثل روسو ، وكان من الطبيعى ان يجرب تطبيق مبادئ روسو على الواقع وفى مجال العمل الفعلى .

فكر تولستوى التربوى بين النظرية والتطبيق :

تساءل تولستوى عن القواعد الأساسية التى يجب أن تبنى عليها الانظمة التعليمية . وكانت أهم هذه القواعد فى نظره هى « عدم التدخل فى أمور التربية » . . لقد فصل تولستوى التربية عن التعليم فصلا كليا ، واعتقد انها شيان متباينان تباينا تاما : « التربية هى تأثير أحد العقول تأثيرا قهريا فى عقل آخر . ويقصد منه تكييف العقل الاخير ووضعها بقالب يخيّل لنا انه قالب حسن . أما التعليم فهو عبارة عن تداول المصلحة بطريقة حرة بين الناس الذين يشعر الفريق الاول منهم بحاجة الى اكتساب المعارف ، والثانى بحاجة الى نقل ما تعلمه ، فالتعليم أمر حر ، أما التربية فهى عبارة عن تعليم قهري » . .

ان وظيفة المدرسة فى نظر تولستوى هى التعليم ، وأما التربية فهى من وظائف الأسرة . فلا يجوز للمدرسة ان تتدخل فى شئون التربية بصورة من الصور ، عليها ان تعلم التلاميذ ، بدون ان تتعرض لخصالهم وبدون ان تهتم بأخلاقهم ، وبدون ان تحاول التأثير على معنوياتهم .

أما القاعدة الأساسية فى التعليم — من وجهة نظره — فهى مراعاة حرية الاطفال مراعاة تامة . فان الطفل لا يتعلم تعلما حقيقيا الا بدافع من ذاته ، ولا ينمو نموا صحيحا الا بصورة تلقائية من نفسه ، فلا يجوز لنا ان نقره على تعلم أمر من الأمور مهما ظهر لنا مفيدا وضروريا .

ان الطبيعة صالحة فى حد ذاتها كما قال روسو ، والاطفال — بوجه عام — اقرب منا الى الطبيعة اى الى الكمال ، فانهم يشعرون بحاجاتهم وميولهم ، أحسن مما نشعر بها ، فيجب علينا ان نتركهم أحرارا فى اختيار الدروس والمعارف التى يتعلمونها . لذلك يذكر تولستوى انه يجب علينا ان

نتركهم أحراراً في المجيء إلى المدرسة ، أو عدم المجيء إليها ، كما نتركهم أحراراً — بعد مجيئهم إلى المدرسة — في الدخول إلى الصفوف أو عدم الدخول إليها ، وفي البقاء فيها أو الخروج منها ، وفي الإصغاء إلى الدروس أو الإعراض عنها .. وبتهجير وأف ، يجب علينا أن نتركهم أحراراً في كل شيء وفي كل حين ... أما العقوبات ، فمن الطبيعي ألا تدخل من باب المدرسة ، بأي شكل كان ، والعقوبات لا توجد إلا لأجل القسر والإكراه ، ولا بد إلا نتوسل أبداً في التربية بوسيلة من وسائل القسر ، ولنترك الحياة تعمل عملها ، وهي تغنينا عن كل أنواع القسر وضروب العقوبات .

ولكن ، هل كان من الممكن تطبيق هذه المبادئ التربوية التي اعتنقها تولستوى بصورة عملية ، وتعليم الاطفال مع الاسترسال في الحرية بهذه الصورة المطلقة ؟ لم يشك تولستوى في امكان حدوث ذلك ابدا ، ولذلك اقدم على تطبيق مبادئه التربوية هذه بالفعل . لقد جمع في المدرسة التي أسسها في « ياسنايا بوليانا » نحو أربعين تلميذا من اولاد الفلاحين ، وقسمهم الى ثلاثة فرق ، وعهد بتعليمهم الى أربعة معلمين . وأخذ يطبق مبادئه في تعليم هؤلاء التلاميذ . وقد وصف تولستوى في مجلته حياة هذه المدرسة وصفا دقيقا : « ان الاطفال يجيئون الى المدرسة صباحا بدون قسر واكراه ، انهم لا يحملون حقيبة او كتابا وكراسات ، لان معلميه لم يطلبوا اليهم ان يقرأوا كتابا او يكتبوا واجبا ، أو يتعلموا درسا في بيوتهم . كلهم يتمتعون في المدرسة بحرية تامة ، لا يحاول المعلمون ان يحددها بأي حدود كانت . يدخل المعلم الصف ، ويجد التلاميذ مسترسلين في اللعب والضوضاء ، ولا يبالي المعلم بألعابهم ، ولا يتدخل في منازعاتهم ، حتى أنه لا يحاول ان يدعوهم الى السكوت ، بل يأخذ في توزيع الكتب لمن يطلبها بدون ان يقصر احدهم على اقتناء كتاب معين ، اما الضوضاء فتقتل بالتدرج ، ثم تنتهي تماما بدون تدخل من المعلم ، بل باختيار الطلاب انفسهم . عندئذ يبدأ المعلم في الدروس بدون ان يجبر التلاميذ على الجلوس في أماكن معينة . . لا منهج ثابت للدروس ، ولا اوقات معينة لها ، ان المعلم يرتب منهجه وفق رغبة الطلاب . فالطلاب أحرار في كل شيء ، وفي كل وقت ، ويجب ان يبقوا أحرارا في كل شيء وفي كل وقت . ان الاطفال يتعلمون في ظل هذه الحرية ، بصورة أسهل واحسن مما يتعلمون في المدارس الموجودة ، المؤسسة على مبدأ « التعليم بالضغط والاكراه » .

آمن تولسنوى اذن أن المدرسة التى يتعلم فيها الطالب فى ثلاث سنوات ما يستطيع أن يتعلمه فى ثلاثة أشهر ليست الا مدرسة بطالة وكسل .. كما أنه من ناحية أخرى لم يجذب حشد مناهجها بكل ما هو ثقيل على نفوس الطلاب : فالمنهج الحقيقى من وجهة نظره ، هو رغبات الطلاب .. وفى تبرير ذلك يقول « أن تاريخ المعرفة الانسانية ينبئنا أنها لم تشتمل يوما على حقيقة

مطلقة ، وأن الاخطاء ستظل متتابعة على مر العصور وفي كل المجتمعات .
حتما الى قضايا مغلوبة في يوم من الايام الآتية » ..

خاتمة — نظرة نقدية :

هذه هي أهم الآراء والمبادئ الاساسية التي قام عليها الفكر التربوي عند تولستوى والتي حاول العمل بها عندما أسس مدرسته المشهورة في « يانسنايا بوليانا » واذا كان لنا أن نقيم ذلك الفكر التربوي فأننا لا نستطيع ذلك الا في ضوء العصر الذي عاش فيه تولستوى ، وفي ضوء ظروف الفيلسوف الاجتماعية والفكرية وحياته الشخصية ونوع المجتمع الذي عاش فيه بصمة عامة .

ولذلك فأننا لسنا في حاجة الى بيان أن هذا الفكر التربوي لدى تولستوى كان مزيجا من آراء سابقة لعصره ، وأخرى نبت الواقع الذي عاشه بنفسه كما أن هناك ايجابيات وسلبيات في هذا الفكر تحسب له او عليه .

وكان من أكبر النواقص التي تشوبها ، هي محاولته فصل التربية عن البعض فصلا تاما . وقد فهم تولستوى بقية خطأ هذا الراى في أواخر حياته ، حيث صرح في رسالة كتبها قبل وفاته بسنة واحدة : « اننى اعترف بأننى كنت مخطئا في هذا الفصل والتقسيم : اذ أن التعليم لا ينفصل عن التربية ، فلا يمكن تكوين السجاييا بدون القاء بعض المعلومات .. ان لكل تعليم أساس تربوي » .

أما أهم المزايا التي يمتاز بها الفكر التربوي عند تولستوى فهي « الاهتمام بمبدأ التربية من خلال الحياة ، والتربية الحرة الطبيعية التلقائية فقد قال : « التعليم المثمر يكتسبه الانسان في مدرسة الحياة ، وليس في المدرسة الاعتيادية » ..

حقيقى أن تولستوى لم يكن أول من فكر بهذه المبادئ التربوية بصورة نظرية ، بل سبقه في الاهتمام بذلك روسو ، الا أنه كان أول من حاول تطبيقها في مدرسته بصورة عملية . ويمكننا أن نقول أن مدرسة « يانسنايا بوليانا » هي الأساس الحقيقى الذى قامت عليه فيما بعد مدارس المربية الامريكية الشهيرة « منتسورى » ، كما أنها كانت نواة المدارس التجريبية التي أخذت بها التربية الامريكية على أساس قيامها على مبدأ الحرية والنشاط التلقائى ..

وحقيقى — أيضا أن تولستوى لم يهتم بأمور التربية بصورة مسنمة ، غير أنه كان ينكب عليها عندما يبدأ في الاهتمام بأمورها بشغف كبير وحماسة شديدة . بل أنه حفظ منها أجل الذكريات وأحلاها ، وقد سأل أحد أصدقائه في أيام شيخوخته ، عندما رآه متألما ومتذمرا من حياته : « ألم تمر عليكم ساعات شعرتم فيها بارتياح تام من الحياة ؟ » وقد أجابه تولستوى ، بلا تردد : « بلى ... كان ذلك عندما اشتغلت بتربية الاطفال ... »

الابتكار في رسوم الأطفال وعلاقتها بالمستوى الثقافي للوالدين

دكتور / سيد صبحي — كلية التربية
جامعة عين شمس

لم تعد أهمية الابتكار وقيّمته الوظيفية في تقدم الانسانية وتطورها امرا يحتاج لمزيد بيان — فقد أصبح من المسلم به ان هذا التقدم انما يرتفع بمدى ما يمكن أن يتوفر للمجتمعات المعاصرة من قدرات ابتكارية يمكنها دوما أن تقدم المزيد من الابتكارات والاسهامات التي بها وحدها يتأتى للانسانية أن تواجه ما يعترضها من مشكلات ملحة ومتفاقمة يوما بعد يوم ولحظة تلو أخرى .

ومن ثم فقد أصبح من المتعين على كل مهتم بهذه القدرات الابتكارية أن يلتزم بمطالب هذه القدرات ، وفهم الأبعاد المختلفة التي تميز شخصية المبتكرين ويعمل على تحقيق المناخ النفسي الواجب توافره لكي تنمو هذه القدرات وتزداد قيمتها وتحقق ثمارها المنشودة .

وتخطط جمهورية مصر العربية الآن لبناء الدولة العصرية ، ولإرساء القيم الاجتماعية والثورية الجديدة على أحدث الأساليب العلمية بحيث يقوى كل مواطن في مختلف ميادين العمل والانتاج ومجالات النشاط المختلفة على حمل تبعاته . وأن يسهم اسهاما ايجابيا في مصير وطنه ومستقبل بلده .

وبطبيعة الحال فان مثل هذه الغاية تحتاج الى الاهتمام بالطفولة ... ذلك الاهتمام الذي قد يصحح الخطأ الذي ظل يراود الكثيرين من المهتمين برعاية الطفل ، على اعتبار أنهم يتصورون أن هذه المرحلة هي أهون المراحل ، وأن الأيام كفيلة بتربية الطفل وتوجيهه !!

والملاحظ أن هذه النظرة الاتكالية لم تعد تمثل الآن سوى نظرة تقليدية، لأن قضية الطفولة أصبحت من القضايا الهامة حيث تمثل المستقبل بمعنى ما من المعاني ، وبالنظر الى عدد الاطفال في سن التعليم الابتدائي من سن ٦ — ١٢ سنة نجد أن العدد قد بلغ في ج.م.ع حوالي ٥ ملايين طفل ، ولعل دلالة هذا الرقم تمثل المدخل الهام والرئيسي لجميع المسؤولين لكي يهتموا بمرحلة الطفولة في سن المدرسة الابتدائية ، خاصة وأن هذه المرحلة تمثل أساسا تربويا ومعرفيا يلتقط الطفل من خلاله خبراته وقيمه ، ويكون اتجاهاته التي قد تصاحبه في جميع المراحل التعليمية التي تليها .

وجدير بالذكر أن البحث في رسوم الاطفال قد شغل اذهان الكثيرين من الباحثين الذين اهتموا بسلوكية رسوم الاطفال ، ومازالوا حتى الآن يكشفون لنا يوما بعد يوم عن ابعاد سلوكية على ضوءها قد نستطيع أن نفسر القدرات العقلية للاطفال خاصة في المراحل الاولى وتعتبر محاولات Good enough رائدة في هذا المضمار فهي التي اوجدت لنا مقياسا يتميز بالموضوعية والثبات ويعتمد على مجموعة من المحكات التي تجعلنا نصل الى قياس نكاء الاطفال من خلال رسومهم .

ويرى لونفيلد Lowenfeld (١) أن الرسم بالنسبة للطفل يتقدم ويتحسن سنة بعد أخرى كلما نما الطفل ، ويؤكد سيرل بيرت Cyril Burt* على وجود مجموعة من المراحل توصل اليها من خلال مجموعة من العينات لمراحل العمر المختلفة لبعض الاطفال بحيث توصل من خلالها الى مقدار التقدم والنمو في رسم الطفل سنة بعد أخرى تبعا لنموه العقلي وجدير بالذكر أن هذه المراحل تمثل حجر الزاوية في التعرف على الجوانب النمائية للطفل ويمكن أن نوجز هذه المراحل على الوجه الآتي :

● مرحلة التخطيطات Scribbling

يبدأ الرسم بتخطيطات عشوائية ، وقد تبتدىء هذه المرحلة في سن الثانية ، وغالبا ما تتضح في شكل أكثر تنظيما في سن الثالثة بحيث قد يكون من الممكن أن تتشعب هذه المرحلة الى أربعة ادوار على الوجه الآتي :

أ - دور التخطيطات اللا غرضية وهي تلك التي تتميز بالحركات العضلية العشوائية تبتدىء عادة من اليمين الى اليسار .

ب - دور التخطيطات الغرضية : التي قد يخلع عليها الطفل اسما او وصفا معينا .

ج - دور التخطيطات التقليدية : وهي التي يقلد فيها الطفل الكبار ، ويتجلى ذلك من خلال تقليده لحركاتهم .

والملاحظ أن خلال هذه الادوار الثلاثة السابقة ، أن حركات الطفل تذهب تدريجيا ، ويحدث ما يسمى بالنمو الحسي والحركي ، ذلك الذي ينعكس على حركات المعصم والاصابع ، فيستطيع أن يتحكم في الوسيلة التي يتفرع بها في الوصول الى الخطوط . وبطبيعة الحال لا يزال الاهتمام عضليا أكثر منه بصريا ، وأن التخطيطات تستمر على هذا المنوال حتى سن الرابعة .

(1) Lowenfeld, V. "Creative and Mental Growth", Macmillan comp., 1970, 5th Edition.

(*) «Cyril Burt», The Psychology of Drawing 1948.

د - دور التخطيطات الواقعية : التى فيها الطفل جزءا ثم يرسم جزءا آخر بدون أن يلاحظ ترتيبهما بالنسبة للمجموعة ... وقد لا يأتى بالأجزاء الهامة الأمر الذى يتطلب متابعة الطفل فى هذه المرحلة لكى نلاحظ ما ينجزه ، وهل ما أنتجه يعبر عن مرحلة نمائية ... وهل يقصد هذه الخطوط ، أم انها لاتعدو أن تكون خطوطا عشوائية .

● مرحلة الخطوط Stage of line

تظهر النزعة لرسم الخطوط ... فى سن الرابعة ... وهذا التغير نتيجة تأثير التعلم فى البيت والمدرسة ، ونلاحظ على مجموعة الخطوط التى ينتجها الطفل أنها تعبر عن ميله الى رسم الاشخاص ... فقد يبدأ الطفل برسم شبه دائرة تمثل الرأس وفى الغالب يضع بداخلها نقطتين تمثل العينين داخلها ... ونراه يخرج فى العادة زوجا من الخطوط الرأسية تمثل الأرجل ... وقد نرى فى بعض خطوط الاطفال أن الاعين قد وضعها خارج الوجه .

● مرحلة الرموز الوصفية Descriptive Symbolism

هنا نجد الطفل فى هذه المرحلة فى سن الخامسة والسادسة يستطيع أن يكون الشكل العام لصورة الانسان ، ويبدو عليها الدقة ، ولو أنه لا يزال شكلا رمزيا يفتقر الى الوضوح والانضباط ... فمثلا نجد العناية قليلة بالمنظر والشكل ، وقلما نجد مراعاة للنسب بين أجزاء الجسم المختلفة ... بل نجد أن خطوطه يغلب عليها الاشكال الهندسية التى تتميز بصرامة الخطوط وجمودها .

● مرحلة وصف الحقيقة Descriptive Realism

وفى هذا يزداد ميل الطفل الى إبراز الحقيقة ... الا أن الرسم مازال صامتا فهو يحاول أن يبين ويعطينا قائمة بكل ما يتذكره ، أو بكل ما يثير اهتمامه فى الموضوع الذى يرسمه ... ويحاول الطفل فى هذه المرحلة أن يقدم رسومه فى اشكال يغلب عليها الواقعية والكمال .

● مرحلة اظهار الحقيقة المرئية Visual Realism

فى حوالى سن التاسعة أو العاشرة يزداد الميل نحو إبراز الحقيقة ، وهذا ينعكس على الرسم ، فيحسنه تحسينا كبيرا ، حيث نجد الطفل يرسم من الفاكهة والخيال كما يميل أيضا الى النقل من رسوم الكبار أو من الطبيعة نفسها ، ويميل الى تصوير الأشياء كما يراها ولكن بطريقة ساذجة ، فلم يعد يخلط بين ما يعرفه وما يراه ... ونلاحظ أن الطفل يرسم خطوطا تمثل أرضية واقعية تقف عليها النماذج البشرية التى رسمها بدلا من تركها عائمة فى الفراغ .

ويرى Wall (١) أنه بسبب ذاتية التفكير عند الاطفال فى هذه المرحلة نجدهم قد لا يستطيعون التمييز بين الواقع والوهم ، وقد يخلطون بين الخيال

(1) Wall, W.D., Constructive education for Children, Harper, London, Unesco, 1975 p. 85.

الذى يعبر عن ذواتهم ، والواقع الذى يحيط بهم . . . وقد يتدفق شعور
الطفل وينعكس على رسومه فتظهر تلك الحفزات العاطفية التى يغلب عليها
الطابع الانفعالى emotional alertness ولما كانت الاسرة من خلال عملية
التطبيع الاجتماعى تقدم للطفل مجموعة من الخبرات والمعارف والمعلومات
على أساس ان المناخ الاسرى الملائم يؤكد على ضرورة وأهمية اكتشاف
قدرات الابناء . . . فان أهمية الروابط بين الوالدين وتعاون الوالدين واتفاقهما
والاحتفاظ بكيان الاسرة يخلق جوا هادئا ينشأ فيه الطفل نشوءا متزنا . . .
وهذا الاتزان كما يرى القوصى (١) يعطى الطفل ثقة فى نفسه وثقة فى العالم
الذى يتعامل معه بعد ذلك . ولعل ذلك ما يجعلنا تناقش أهمية المستوى
الثقافى للوالدين ذلك ان الثقافة التى تنتشبع بها الاسرة تنعكس من خلال
سلوك وأفكار الآباء ، تلك التى تنتقل بدورها الى الابناء ، مما يؤكد على
الاهتمام بدراسة المستوى الثقافى للوالدين واثره على تنمية القدرات الابتكارية
لدى الابناء ، وقد استطاع الباحث الحالى ان يحصل على مجموعة من الرسوم
لاعمار مختلفة من الاطفال ومن مستويات ثقافية مرتفعة لكى يوضح ذلك الاثر
على الابناء .

ويؤكد كلوكهن على أهمية المستوى الثقافى للوالدين فى تنشئة الابناء اذ
يعتبره « بمثابة مفتاح يساعد الابناء على التعامل مع المجالات المختلفة ، ذلك
ان مستوى ثقافة الوالدين يجعلهما يوظفان معلوماتهما ومعارفهما وانتقاءاتهما
الثقافية فى شكل أساليب معاملة توجه نحو الابناء » (٢) .

وقد اعتمدنا على التراث النظرى للثقافة الذى قدمه لنتون Linton
والذى يعرف الثقافة على أساس انها « طريقة حياة الناس . . . تلك الطريقة
التي تعتبر بمثابة نسيج من المعرفة والمعتقدات والقيم والمهارات وأنماط
التفكير » . . . وهنا يكون مدخلنا فى هذه الدراسة يعتمد على المسئمة
الاساسية التى تفترض « أن ما يعتقد فرد معين وما يفعله ، وكذلك أسلوب
استجابته لمختلف المثيرات فى بيئته يتوقف على الثقافة التى يشب فى ظلها
هذا الفرد ، بحيث يمكن القول :

انه اذا كان هناك من يسلم بأن الثقافة مفهوم عام فان هذا التصور
لا ينفى فى الوقت ذاته ان هذا المفهوم العام لا معنى له الا فى حياة الافراد
وطرق معيشتهم وأنماط سلوكهم (٣) .

(١) عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية — دار القلم — الطبعة

الثامنة — ١٩٧٣

(2) Kluckhohn, R., (Ed.) "Culture and Behavior, The Collected
Essays of Clude Kluckhohn", New York, The Free Press of Glonce.
1962.

(٣) ارجع الى الدكتور سيد صبحى : بحوث ودراسات فى الابتكار — عالم

الكتب — ١٩٧٥

وقد اعتمد الباحث على المحكات الاساسية الآتية للتعرف على المستوى الثقافى للأسرة :

- درجة تعليم الوالدين .
- مدى توافر أدوات الثقافة داخل المنزل .
- استخدام الأسرة لما يتوافر لديها من أدوات الثقافة
- نشاط الأسرة الثقافى خارج المنزل .
- معتقدات الأسرة وعاداتها وقيمها .
- ممارسات ثقافية موجهة نحو الإبناء .

وهكذا يتحدد المستوى الثقافى للوالدين فى هذه الدراسة على ضوء هذه الأبعاد .

وجدير بالذكر أن مقياس المستوى الثقافى للأسرة الذى أعده الباحث الحالى (١) ، يعد من الأدوات التى اعتمد عليها بعض الباحثين الذين تناولوا القدرات الابتكارية نذكر منها دراسة خالد الطحان ١٩٧٧ ودراسة محمد شوكت ١٩٧٨ تلك الدراسات التى حاولت أن توظف المقياس لبيان أثر المستوى الثقافى للوالدين على تنمية قدرات الإبناء الابتكارية .

وسوف نتناول أبعاد المقياس لتوضيح أهمية ما أسفرت عنه النتائج ، ولكى نستطيع أن نربط بين هذه النتائج وبين رسوم الاطفال موضوع الدراسة الحالية .

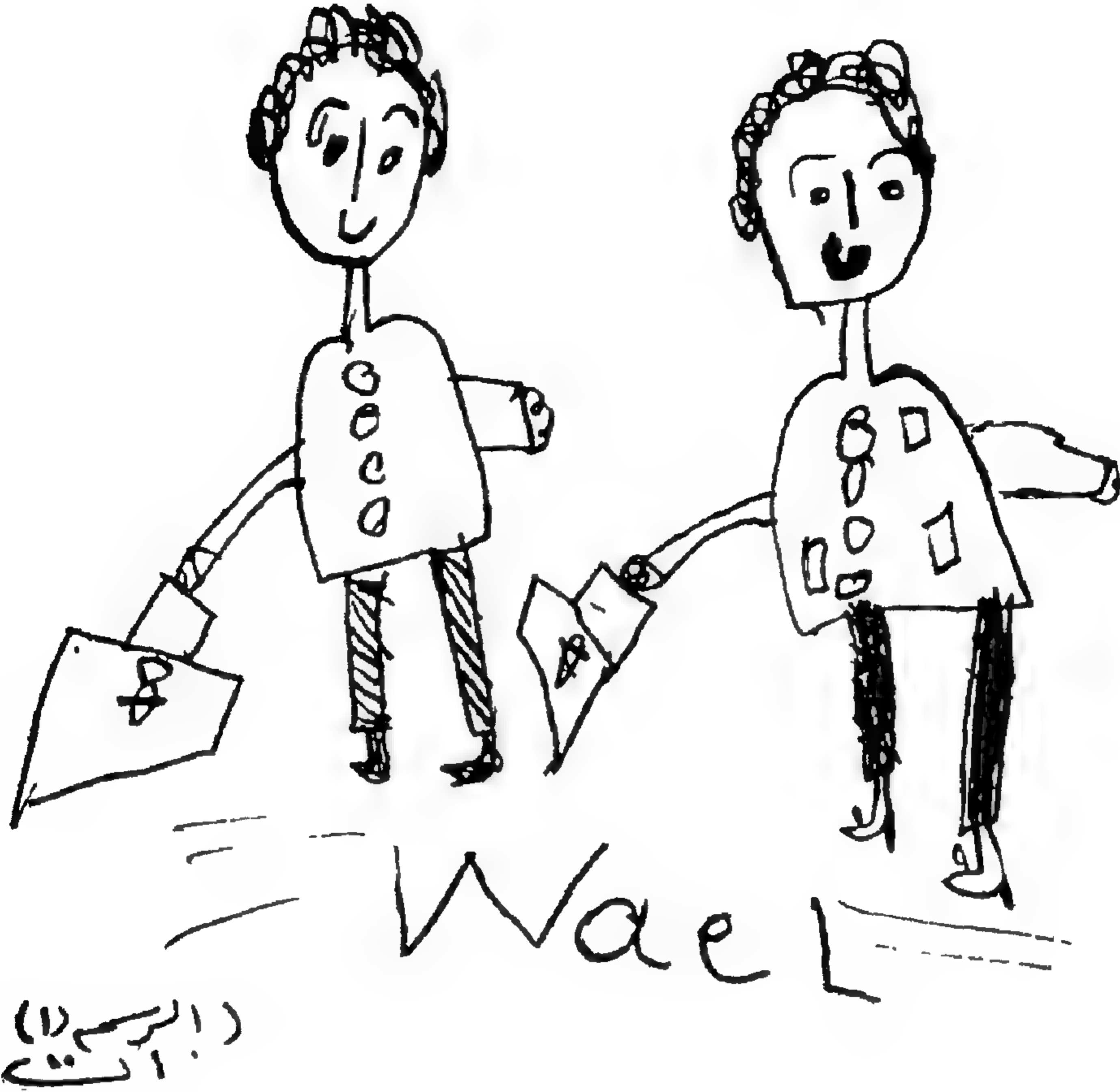
● القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتها بدرجة تعليم الوالدين :

تمثل درجة تعليم الوالدين أهمية بالغة ، حيث تساعد على اظهار امكانية الإبناء الابتكارية ، وأن مستوى تعليم الوالدين قد يلعب دورا فى كونه يوظف خبرات الآباء ويكسبهم درجة من الوعى والاستبصار بقدرات أبنائهم مما يعطى هؤلاء الإبناء الفرص المناسبة للتعبير عما لديهم من قدرات وقد يمكن هذا المستوى المرتفع من التعليم الآباء من المتابعة المتفهمة لهذه القدرات

(١) سيد صبحى : بحوث ودراسات فى الابتكار : عالم الكتب — ١٩٧٥ — الملاحق — مقياس الثقافة فى الأسرة .

ارجع الى : محمد عبد الله شوكت : دراسة للتفوق العقلى من حيث علاقته باتجاهات الوالدين فى التنشئة ومستواهما الثقافى — رسالة ماجستير (صحة نفسية) غير منشورة — كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٨ .
اشراف أ. د. عبد السلام عبد الغفار — د. سيد صبحى .

ويعمل على تنفيذها وتنميتها ، وذلك من خلال ما يقدمونه من أساليب ارشادية وتوجيهية .



ويمثل هذا الرسم محاولة قام بها الطفل (وائل) ٥ سنوات يصور فيها الرحلة المحببة الى نفسه . . . رحلته الى المدرسة . . . تلك المدرسة التي

-
- تكونت لجنة للحكم على الرسوم مكونة من عشرة أساتذة من كليات الفنون التطبيقية ، والجميلة ، والتربية الفنية . وذلك لانتقاء الرسوم التي تعبر عن قدرات ابتكارية وقد اختيرت الرسوم لاطفال من أسرة درجة التعليم بالنسبة للوالدين عالية ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي فوق المتوسط .
- وقد اعتمدنا على مقياس (ف ن) الذي أعده الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار لقياس القدرات الابتكارية في الفنون ، الصورة (١) التي تحتوي على عبارات تعبر عن :
- ١ - صفات ترتبط بعادات العمل .
 - ٢ - صفات ترتبط بنوع الأفكار التي يعبرون عنها .
 - ٣ - صفات ترتبط بالأسلوب الذي يستخدم في التعبير عن هذه الأفكار .
 - ٤ - صفات ترتبط بالميل نحو الثقافة الفنية . (أرجع الى ١ . د . عبد السلام عبد الغفار - التفوق العقلي والابتكار - النهضة العربية ١٩٧٨) .

سمع عنها من الآباء الكثير وأصبحت تمثل له الأمل الذي يتطلع اليه . . . ومن خلال الخطوط التي رسمها الطفل تتضح لنا أهمية درجة تعليم الوالدين على اعتبار أن درجة تعليم الوالدين المرتفعة تمثل نمطا من الاهتمامات والتشجيع ينعكس على الأبناء ويكون لديهم دوافع متعددة ، ويحرك ميولهم في التحصيل ويظهر ما لديهم من مهارات وقدرات .

● القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتها بتوفير أدوات الثقافة داخل المنزل :

توافر أدوات الثقافة داخل المنزل شرط ضرورى ، الا أنه ليس شرطا كافيا على اعتبار أن هذه الأدوات تحتاج الى التوظيف الواعى بها ، مما يؤكد على أهمية درجة تعليم الوالدين التى كلما ارتفعت كلما كان الأبناء على دراية بهذه الأدوات من خلال آبائهم ، وذلك على أساس أن درجة تعليم الوالدين هذه من شأنها أن تجعلهم ينتقون ويختارون هذه الأدوات ، فضلا عن أن هذه الدرجة المرتفعة من تعليم الوالدين تتيح للأبناء حظا كافيا من الترشيح بهذه الأدوات .

● القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتها باستخدام الاسرة لما يتوافر لديها من أدوات الثقافة :

لابد من توظيف أدوات الثقافة توظيفا سليما . . . حيث يؤثر هذا التوظيف فى تشكيل شخصية الأبناء ويساعدهم على اظهار مهاراتهم وقدراتهم فمن خلال هذا التوظيف يتعلم الأبناء كيف يختارون ، وينتقون ، ويقرأون ويسمعون ، بل وكيف يأكلون ويتكلمون . . . وكل هذه الاختيارات تشكل الأبعاد الرئيسية للشخصية وتنعكس بدورها فى رسومهم .

وتصبح اسهامات الآباء فى توظيف أدوات الثقافة المتوفرة لديها داخل المنزل تمثل حجر الزاوية فى اعطاء الأبناء الفرصة لاطهار امكاناتهم ومهاراتهم وبالنظر الى رسم (هشام) نجد مدى توظيف ما يسمعه وما يقرأه داخل الاسرة عن أنباء المبادرة التى قام بها السيد رئيس الجمهورية لتحقيق السلام . . . فنراه يعبر عن السلام وفرحة المواطنين من خلال هذا الاستقبال الحافل والذي قد يعبر عن مدى تفاعل الابن مع الاحداث الجارية .



● القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتها بالنشاط الاسرى خارج المنزل :

يجدر بالآباء أن يحرصوا على امداد الابناء بخبرات ثقافية واجتماعية مثيرة لى تضيف اليهم حقائق جديدة تشكل لهم نوعا من التحدى لميولهم ، وذلك باصطحابهم الى نزهات خلوية والى رحلات علمية يلتقط من خلالها الابناء خبراتهم الجديدة .

ويصبح النشاط الثقافى الذى تقوم به الاسرة خارج المنزل معبرا بصورة دقيقة عن حياة الاسرة وطرائق معيشتها ، تلك الطرائق التى تعد بمثابة اطار من المعرفة والميول والاهتمامات ، يعيش فيها الابناء فتنعكس على سلوكهم وتصرفاتهم وقد تظهر فى شكل رسوم ، تعبر عن القدرات الكامنة *Potential abilities ويعبر هذا الرسم عن رحلة الى الحديقة قامت بها (عادة سن ١٠ سنوات) مع الاسرة ونراها تعبر عن فرحتها بخطوط دقيقة وهى تسير على ارض الحديقة بصحبة اخيها ذلك الذى يعبر من خلال الخطوط عن حبه وتفاعله وتعاطفه وتأزره مع الاخت ... الى جانب ان رقة الاحساس واشراقة الشمس تعبر بجلاء عن ذلك البعد الثقافى الذى يحيط بصاحبة الرسم ونعنى به المناخ الاسرى ذلك الذى فتح لها المنافذ وجعلها تلتقط الخبرات .

(*) Hudson, Laim : "Frames of Mind, self-perception in the Arts and Sciences, Pelican Book, 1970.



● القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتها بمعتقدات الاسرة وعاداتها وقيمتها :

تتضح أهمية عادات الاسرة ومعتقداتها وقيمتها بحكم أنها تغرس فى الابناء مجموعة من المبادئ والاتجاهات التى من شأنها أن تتجه بالابناء الى التمثل بالقيم والايمان بالتعاون ومحبة الآخرين ، على أساس أن الانسان فى تعامله مع الآخرين لابد له من التزود بمثل هذه المبادئ وجدير بالذكر أن التزام المبتكر بقيم المجتمع ومواضعاته انما ينعكس عليه بطريقة مباشرة من خلال احساسه بالتقبل والتفهم والاستحسان من الوسط الاجتماعى وذلك لسلوكه واخلاقياته .

ويوضح هذا الرسم مدى تفاعل الصغير وائل (٥ سنوات) مع الشعائر الدينية ذلك التى يصور فيها نفسه وهو ممسك بفانوس رمضان ، ويشعر بالمرح والسعادة وهو يشاهد صانع الكنافة . . . الى جانب أن النضج المعرفى والعقلى واضح فى خطوطه الامر الذى يجعلنا نؤكد على أهمية غرس القيم والمعتقدات . . . تلك التى تمثل أهمية فى تفاعل الفرد وتوافق نفسه النفسى والاجتماعى .

● القدرة على الانتاج الابتكارى وعلاقتها بالممارسات الثقافية الموجهة نحو الابناء :

تمثل الاسرة الوسط الاجتماعى الذى يعمل على تشكيل الطفل اiban حياته الاولى وذلك وفقا للانماط الثقافية التى تتبناها هذه الاسرة .



و ا ل
٥ سنوات
الرسم (٤)

والأسرة هي الوسيط الذي ينقل كافة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسود المجتمع بعد أن تترجمها إلى أساليب عملية في تنشئة الأبناء وأن الأسرة بما تقدمه من ممارسات ثقافية موجهة نحو الأبناء متمثلة في مناقشة الأبناء في القضايا المحلية والعالمية ، وتوفير المجال الكافي لهم لتابعة ميولهم وهواياتهم داخل المنزل وخارجه ، ومناقشتهم في الموضوعات التي تهمهم وتشجيعهم على الاطلاع على كتب ثقافية خارج المقررات الدراسية .

ويصبح التدريب المبكر للأبناء من خلال هذه الممارسات الثقافية يساعدهم على استخدام قدراتهم وتوظيفها في عمل الشيء الجديد ، خاصة وأن هذه الممارسات قد تعود الطفل أن يفهم ويكون مفهوما ذاتيا وواقعيا يرى من خلاله الحياة على أنها مغامرة معقولة في مقدوره أن يعترك غمارها ويتحكم في جزئياتها

ويقدم الصغير وائل (٥ سنوات) تصوره عن رجل المرور ويعبر من خلال هذا التصور عن قيمة النظام حيث ينتصب عسكري المرور ويتصدر اللوحة على أساس أنه يمثل النظام والضبط ، إلى جانب أن اللوحة المضبوطة يقف خلفها وائل كما تصور نفسه ، حتى يسمح له عسكري المرور بالحركة .



وهكذا يتضح لنا أن مستوى ثقافة الوالدين يعكس مجموعة من الضوابط الاجتماعية التي تزود الأبناء بالقيم والمعايير التي يكون من شأن التزام الأبناء بها أن تهيب لهم جوا من التقبل والاستحسان الاجتماعي ، والذي يتيح بدوره النمو النفسي للقدرات الابتكارية لدى الأبناء في إطار من الشخصية السوية .

وتعتبر القدرة على ادراك العلاقات من القدرات التي لاغنى عنها بالنسبة للتفكير الابتكاري ، وقد تتضح هذه القدرة من خلال هذا الرسم الذي يعبر



عن فرحة الابن بالام والاب وهم يمرحون في الحديقة . . ويجرى هو خلفهما
ليقدم لهما الزهور . . . مثل هذا الوصال الوجداني يعبر بجلاء عن مدى
أحاسيس الطفل بالحضن الاجتماعي متمثلا في الاسرة *

توصيات تربوية

● تنمية خبرات الابناء امر ضروري ، وذلك عن طريق مساعدتهم على
تقييم أفكارهم وتجاربهم دون أن يشعروا بالذنب ، اذا كانت أفكارهم
لم تؤت ثمارها ، فالابناء في حاجة الى موجهين يعلمونهم كيف يمعنون
النظر بالتحليل وبتجزئ الاشياء ثم اعادة تركيبها .

● لابد من احترام الفروق الفردية لدى الابناء بحيث لا نحقر أقل القدرات
ونزهو ونفخر بأعلاها . . . بل نحاول أن نترفق بأقلهم قدرة حتى نجنب
الأقل قدرة معاناة الشعور بالدونية ، ونجنب في نفس الوقت أولئك
الذين على مستوى عال من القدرة على الانتاج الابتكاري مغبة الشعور
بالزهو والاستعلاء .

● اذا كان من المسلم به ان العملية الابتكارية هي عملية دقيقة وحساسة
الى حد كبير ترتب على ذلك التسليم أن الابناء سوف يعجزون عن تقديم
نتائج ابتكارية بارزة ، اذا ما شملهم جو من الخوف والقلق ، أو
فرض عليهم ان يعيشوا في ظل ضغوط مسرفة الشدة ، أو أن آباءهم
يسومونهم عذاب الانصياع والامتثال لاوامرهم ومواضعاتهم .

* سيد صبحي : الانسان وسلوكه الاجتماعي — التنشئة الاجتماعية —
دار مرجان للطباعة والنشر — ١٩٧٨

أن هؤلاء الأبناء ربما يتعلمون ، بيد أنهم لن يستطيعوا أن يقدموا
نتائج ابتكارية فذة .

● يجب توفير قاعدة نفسية آمنة يستطيع من خلالها الطفل أن ينطلق
للاستكشاف ثم إليها يعود عندما يخاف من اكتشافاته التي قام بها ،
وهنا تتجلى أهمية توفير الأمن النفسى قبل التعرض والخوف في تطبيق
الأفكار المبتكرة ، وهنا تتجلى أهمية التكيف الاجتماعى داخل الأسرة
وخارجها الذى يمكنه من التعبير عن نفسه بسهولة .

● ينبغى عدم التحقير من جهود الطفل ومحاولاته الأولى ، بل لابد من
التعاطف مع هذه المحاولات حتى وان بدت فاشلة كى يستطيع من خلال
هذا التعاطف المشبع بالتشجيع أن يقدم نتاجا آخر .

● وأخيرا اذا كان واجب الآباء مساعدة ابنائهم على اشباع حاجاتهم فان
عليهم أيضا ألا يبالغوا فى مساعدتهم الى الحد الذى يجعل الأبناء يفقدون
القدرة على الاستقلال عنهم .

ولعل ذلك يوضح خطورة تقديم الحلول الجاهزة للأبناء سواء فى
الأسرة أو فى المدرسة (١) ، تلك التى قد تؤدى الى حرمان الأبناء من الفرص
التي قد تساعدهم على اظهار قدراتهم ومهاراتهم ، وبذلك يفقد هؤلاء الأبناء
كل امكانيات التعلم واكتساب الخبرات المختلفة ، تلك الخبرات التى لا تأتى
الا نتيجة للاعتماد على النفس وتحمل المسئوليات ، ومواجهة الصعاب .

(1) Sacher, Werner; : Teacher's Judgment and pupil's Behavior,
Education, Volume 17, 1978 p. 60.

تدريس النظرية الحديثة لبنية الذرة بنزع تاريخ الحالة

دكتور صبرى الدمرداش ابراهيم
كلية التربية — جامعة عين شمس

تتعدد المداخل لتدريس العلوم . ولا يوجد مدخل واحد للتدريس يجب أن يتبعه كل معلم مع أى مجموعة من التلاميذ عند تدريس أى موضوع ، إذ أن التنويع فى استخدام المداخل أمر مرغوب فيه . فهو وسيلة من وسائل التغلب على الملل ، ومراعاة الفروق الفردية ، بالإضافة الى أن مدخلا ما قد يتلاءم مع موضوع ما ويجد المعلم من ورائه نفعا لمجموعة معينة من التلاميذ ، بينما يكون مدخل آخر أنسب فى ظروف مختلفة . ومن بين المداخل التى يمكن استخدامها لتدريس بعض موضوعات العلوم المدخل التاريخى .

المدخل التاريخى : ماهيته ، وأهميته :

العلم منشط انسانى يهدف الى البحث عن تأويلات لحقائق الطبيعة وظواهرها ، وبالتالي الى فهم تلك الحقائق والظواهر ، والى صياغة هذه التأويلات فى صورة قوانين ونظريات .

فالعلم مثلا يحاول أن يجد تفسيراً لظواهر مثل : الاحتراق ، والتخمير ، وعدم ارتفاع الماء فى المضخات الماصة لأكثر من حوالى عشرة أمتار ، والحركة الظاهرية للشمس والنجوم فى القبة السماوية ، وكسوف الشمس ، وخسوف القمر ، ورزقة السماء ، وانبعاث اشعاع من أملاح بعض العناصر ، والمد ، والجزر ، والتنوع فى الكائنات الحية ووحدها ، الخ . وباختصار فإن العلم يبحث فى الكون بمادته وطاقته ، بأحيائه وجماداته . ويحاول عن طريق الملاحظة المقصودة والتجريب المضبوط التوصل الى حقائق عنه ، ثم يحاول أن يربط بين هذه الحقائق بعلاقات يعتمد عليها العلماء فى التوصل الى حقائق جديدة .

وتفيد دراسة التطور التاريخى لموضوعات أو قضايا أو أفكار علمية معينة فى تنمية فهمنا لعنى العلم ومعرفتنا لأهم خصائصه (*) ، وطبيعة العلاقة الديناميكية بين العلم والمجتمع . كما تفيد هذه الدراسة فى معرفتنا لطبيعة الظروف والعوامل التى تساعد على الازدهار العلمى فكراً وتطبيقاً أو تعرقله . ومن هنا يؤكد الكثيرون من رجال التربية العلمية أهمية المدخل التاريخى فى تدريس العلوم لما له من امكانيات متعددة تسهم بفاعلية فى تحقيق الكثير من أهداف تدريس العلوم .

(*) من هذه الخصائص : النسبية ، والتراكمية ، والاجتماعية .

وقد جاء التأكيد على أهمية المدخل التاريخي في تدريس العلوم حديثا في الواقع . وكان جيمس كونانت من أشهر من دعوا الى ضرورة الاهتمام باستخدام هذا المدخل . وممن ساهموا في هذا الميدان أيضا ليوبولد كلوفر ، الذي كتب عدة وحدات لتلاميذ المدارس الثانوية أسماها تاريخ وقائع علمية . ومن هذه الوحدات : الجنس في النبات ، خلايا الحياة ، اكتشاف البروم ، سرعة الضوء ، الضغط الجوي ، كيمياء الهواء .

وفي دراسة تجريبية ميدانية قام بها كلوفر — بمشاركة زميل له — تبين أن استخدام هذه الوحدات في التدريس بادماجها في المناهج المعتادة ، ساعد تلاميذ المدارس الثانوية الذين أجريت عليهم التجربة على زيادة تقديرهم للعلم والعلماء الذين ساهموا في تقدمه وتطويره ، دون أن يكون ذلك على حساب المحتوى الذي يجب على التلاميذ أن يحصلوه في علوم الفيزيكا والكيمياء ، والبيولوجيا .

للمدخل التاريخي ... نزعتان :

ويمكننا أن نميز في المدخل التاريخي نزعتان ، هما :

١ — نزعة تاريخ الحالة Case History Approach

٢ — نزعة تحليل الحالة Case Analysis Approach

والذي يهمنا هنا هو النزعة الأولى فقط ، نزعة تاريخ الحالة . لذا سنحاول القاء الضوء عليها فيما يلي :

تبدأ نزعة تاريخ الحالة باختيار الواقعة أو الحالة العلمية مثل : نظرية لانوازييه في الاحتراق ، أو نظرية فولتا في تولد الكهرباء التيارية من معدنين مختلفين بينهما « إلكتروليت » ، أو نظرية باستير عن ظهور الكائنات المجهرية في المحاليل السكرية ، أو نظرية دارون عن التطور البيولوجي ، أو النظرية النسبية لأينشتاين ، أو نظرية توليد الشمس لطاقتها ، أو النظريات الخاصة بتفسير نشأة الأرض ، الخ . ثم تراجع حالة المعرفة حول هذه الواقعة أو الحالة العلمية منذ بدأ العلماء يفكرون فيها وحتى الوقت الحاضر ، وما صاحب ذلك من تعديلات ومراجعات للفكر الانساني ازاءها حتى وصلت الى التصور الحديث للعلماء تجاهها .

ونذكر فيما يلي بعض الخطوات التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في استخدامه لنزعة تاريخ الحالة في تدريس العلوم ، وكذلك بعض الاعتبارات المتعلقة باستخدامها :

— تبدأ دراسة الحالة عادة باختيار نظرية معينة أو موضوع معين كما قدمنا . ولكن على الرغم من أن هناك كثيرا من النظريات والموضوعات التي يمكن عرضها على أساس من تاريخ الحالة ، إلا أن المعلم ينبغي أن يحسن

اختيار النظريات أو الموضوعات التي تتوفر لها كفاية المادة التاريخية ،
والتي تعكس بالقدر الكافي أيضا خصائص العلم والسمات التي يتحلى بها
العلماء .

— يفضل أن يبدأ المعلم تدريسه للحالة بعرض تاريخي يوضح المعرفة
العلمية التي توفرت للعلماء قبل التوصل الى الظاهرة أو الموضوع مجال
الدراسة . وتفيد هذه المقدمة في اعطاء التلاميذ خلفية عن هذه الظاهرة أو
هذا الموضوع .

— يعرض المعلم في دقة للأحداث والظروف التي أدت الى ظهور فرض
معين أو اكتشاف معين ، وأن يعنى بتوضيح الدلالات والمؤشرات التي ساعدت
العلماء في بلورة هذا الغرض أو التوصل الى تلك الاكتشافات . كما يعنى كذلك
بإبراز الصعوبات والتحديات التي واجهها العلماء في مساعيهم العلمى
وأسلوبهم في قهرها والتغلب عليها ، وخصوصا العمليات الفكرية التي تتمخض
عنها تجارب معينة يكون لها أثر حاسم ازاء حل مشكلة معينة .

— يتطلب التدريس باستخدام نزعة تاريخ الحالة ، بل وباستخدام المدخ
التاريخي بصفة عامة ، عرض الأحداث العلمية في صورة مبسطة وجذابة .
وقد يتطلب ذلك من المعلم في عرضه للوقائع التاريخية التي مضى عليها زمن
طويل أن يستخدم أساليب مثوقة مثل القصص العلمى والصور والأفلام
المناسبة . أما في الحالات التاريخية الحديثة نسبيا فيمكن للمعلم أن يصحب
تلاميذه في زيارة لأحد مراكز الأبحاث العلمية أو دعوة بعض المتخصصين
للتحدث في ندوة علمية بالمدرسة حول النظرية أو الموضوع مجال الدراسة .

— ينبغى أن يعنى المعلم بإبراز الآثار الاجتماعية المترتبة على الأحداث
والاكتشافات العلمية المتضمنة في الحالات العلمية التي يعرضها ، ان كان
لهذه الآثار وجود .

— وكما بدأ المعلم تدريسه بعرض تاريخي للمعرفة العلمية الموجودة
قبل حدود الفترة الزمنية للحالة موضع الدراسة ، فإنه ينبغى أن ينهى هذا
التدريس بعرض ملخص لأهم الأحداث والتصورات العلمية المرتبطة بالحالة
في الوقت الحاضر ، حتى لا تكون خبرات التعلم التي يكتسبها التلاميذ مرتبطة
بماض بعيد عن حياتهم المعاصرة .

وفيما يلي طريقة مقترحة لتدريس إحدى النظريات العلمية الهامة بنزعة
تاريخ الحالة .

تمهيد :

ادى تطور علم الكيمياء الى بروز نظرية كيميائية شاملة تعتمد اساسا على الفهم الحديث لتركيب المادة . فقد تبين نتيجة البحوث والجهود المتتالية أن السلوك انكيميائى لأى مادة يعتمد بصفة أساسية على التركيب الذرى والجزئى لها ، كما يعتمد على التركيب الذرى والجزئى للمواد الأخرى التى تتفاعل معها .

ومن هنا أصبحت دراسة المادة ، بما تتضمنه من دراسة التركيب الذرى لها ، أمرا ضروريا لتفسير الكثير من الظواهر الكيميائية والتنبؤ بسلوكها وبالتالي التحكم فيها . وسنحاول فيما يلى أن نبين كيفية تدريس أحد الموضوعات الهامة التى تشملها وحدة تركيب المادة التى تعتبر نقطة بدء لدراسة الكيمياء ، ونعنى بهذا الموضوع : النظرية الحديثة لبنية الذرة .

اهداف الموضوع :

يهدف تدريس هذا الموضوع الى مساعدة التلاميذ على :

- ١ — أخذ فكرة وافية عن التطور الذى حدث فى الفكر الانسانى ازاء تصوره لوحدة بناء المادة .
- ٢ — الوقوف على التصور الحديث للذرة وبنيتها .
- ٣ — ادراك فكرة التصحيح الذاتى للعلم ، بمعنى أن الأفكار التى يتوصل اليها العلم تتعدل كلما تكتشفت حقائق جديدة ، وكلما وجدت وسائل أدق للتحقق من صحة هذه الحقائق .
- ٤ — التدريب على الأسلوب العلمى فى التفكير من خلال المشاركة فى المناقشات التى تثيرها أسئلة المعلم .
- ٥ — اكتساب اتجاه علمى مرغوب فيه نحو الدقة فى استخلاص النتائج ، وتفسيرها ، والحكم عليها .
- ٦ — تقدير أهمية التجريب العلمى فى الكشف عن مكونات الذرة .
- ٧ — تقدير جهود العلماء الذين وضعوا لبنات أدت الى التصور الحديث للذرة ، من أمثال : دالتون ، وفرايداي ، وطومسون ، ومليكان ، ورنفورد ، ويور .

كيفية معالجة الموضوع :

ولتحقيق الأهداف المشار اليها ، يمكننا تقسيم الموضوع الى درسين اثنين يدرسان فى ثلاث حصص أو أربع . وهذان الدرسان هما :

١. — محاولات على الطريق . ٢. — نظريات بنية الذرة .

وفيما يلي بيان كيفية تدريس كل منهما :

الدرس الأول : محاولات ... على الطريق :

كيفية بدء الدرس :

لعله من المداخل المناسبة لتدريس النظرية الحديثة لبنية الذرة ، الإشارة الى الأفكار القديمة عن تكوين المادة ، حيث كانت فكرة جسيمات المادة الأساسية تراود الأذهان منذ قرون عديدة خلت . فقد نادى اليونانيون القدماء ، من أمثال أمبيدوكليس (٥٣٠ - ٤٩٠ ق.م .) ، بما يعرف في تاريخ العلم بنظرية العناصر الأربعة (التراب والماء والهواء والنار) . وحاول أرسطو (٣٨٤ - ٣٢٢ ق.م .) أن يفسر تكوين جميع الأشياء على أساس هذه العناصر الأربعة . ثم يشير الى انتقال هذه الفكرة من الاغريق الى العرب ، من أمثال جابر بن حيان ، مع تعديلات أضيفت اليها . فقد أضاف جابر الى العناصر الأربعة المشار اليها الزئبق والكبريت كعنصرين وسيطين .

خطة السير في الدرس :

وبعد هذا التقديم ، يمكن أن يسير الدرس في الخطوات المتتابعة التالية :

الخطوة الأولى : ذرة دالتون .

في هذه الخطوة يوضح المعلم كيف تصدى دالتون لبيان خطأ نظرية العناصر الأربعة (أو حتى العناصر الستة في عهد جابر) ومبادئه بنظرية عرفت باسمه . وهنا يشرح للتلاميذ أهم الفروض التي يقوم عليها بناء هذه النظرية والتي يمكن أن توصلهم في النهاية الى تصور بنية الذرة كما تخيلها دالتون . ويمكن للمعلم في هذا المجال أن يشبه لهم ذرة دالتون بالكرة الصماء .

جوانب التعلم المستخلصة :

في ضوء ما تقدم ، يمكن أن يصل المعلم بتلاميذه الى التصور الذي وضعه دالتون للذرة ، وهو : تتألف العناصر من دقائق صغيرة تدعى الذرات . . وأن الذرة هي أصغر جزء في العنصر . وأن ذرات العنصر الواحد متشابهة تماماً في جميع الخواص ، بينما تختلف العناصر باختلاف ذراتها .

ويحسن أن يشير المعلم قبل انتقاله من هذه الخطوة الى أنه من البديهي أن يتجه العلماء منذ عهد دالتون الى البحث في كنه الذرة . وكما أن دالتون قد توصل الى نظريته بأن ربط بين مجموعة من الفروض وصاغ منها هذه النظرية ، فكذلك فعل آخرون حتى أمكن التوصل الى التصور الحديث لبنية الذرة . أي أن هذا التصور لم ينشأ من فراغ ، وإنما كانت هناك - ودائماً - محاولات على الطريق .

الخطوة الثانية : الخواص الكهربائية للذرة .

فى هذه الخطوة يشير المعلم الى أن الحقبة التى تلت عهد دالتون قد شهدت نشاطا واسعا ساهمت نتائجه فى دفع مفاهيم العلماء عن حقيقة الذرة قدما الى الأمام . ولعل من المناسب أن يشير هنا الى الجهود التالية :

١ — جهود فراداي : أسفرت تجارب فراداي التحليل الكهروكيميائى عن نتيجتين هامتين . الاولى أن وزن المادة التى تترسب على القطب نتيجة لمرور كمية محدودة من الكهرباء فى المحلول الثابت . والثانية أن أوزان المواد المختلفة التى تترسب أو تتصاعد أو تذوب عند القطب نتيجة لمرور كمية ثابتة من الكهرباء تتناسب والأوزان المكافئة لهذه المواد .

وهنا تكون الفرصة مواتية لأن يوجه المعلم أنظار تلاميذه الى أنه اذا تذكرنا أن الأوزان المكافئة للمواد تحوى نفس العدد من الجزيئات أو أضعاف هذا العدد ، فأننا نرى أن قوانين التحليل الكهربى موازية لقوانين التفاعل الكيميائى . ولما كان العدد المحدد من الذرات يتفاعل مع كمية محددة من الكهرباء ، فأنه من المعقول افتراض أن الكهرباء نفسها تتكون من جسيمات . وأن ما يحدث فى التفاعل الكيميائى الذى يتم عند القطب الكهربى هو أن جزيء المادة يتحد مع أو يفقد عددا صغيرا محددًا من هذه الجزيئات الكهربائية .

٢ — جهود طومسون : يشير المعلم الى تجربة طومسون والتى اقترح — فى ضوءها — أن الذرة تتكون من كرة من جسم موجب الشحنة تنغمس فيه الإلكترونات سالبة الشحنة بحيث تكون الذرة متعادلة .

٣ — جهود ميليكان : يشير المعلم الى تجربة ميليكان والتى أثبت — من خلالها — أن الإلكترون جسيم . كما يشير الى دوره فى قياس قيمة شحنة الإلكترون وبالتالى حساب كتلته .

جوانب التعلم المستخلصة :

فى ضوء ما تقدم ، يمكن أن يخلص المعلم بتلاميذه الى النتائج التى أسفرت عنها تجارب كل من فراداي وطومسون وميليكان ، والتى يمكن صياغتها على النحو التالى :

للذرة خواص كهربية . وأن من ضمن مكونات الذرة جسيمات دقيقة (أى لها كتلة) ، وتتحرك بسرعة ، وسالبة الشحنة تعرف بالإلكترونات .
وهنا نوجه نظر المعلم الى ضرورة أن يكون مستعدا للإجابة على

التساؤلات التى يمكن أن يثيرها التلاميذ فى هذا الخصوص . اذ يمكنهم أن يتساءلوا : ... ولكن كيف عرف العلماء أن الالكترونات هى دقائق مادية ؟ وأنها تتحرك ، وأنها سالبة الشحنة ؟! . عندئذ يجد المعلم نفسه فى حاجة لأن يشير الى ما يلى :

١ - اذا وضعت عجلة صغيرة حرة الحركة فى طريق الأشعة الالكترونية ، فإنها تتحرك متجهة من المهبط الى المصعد . مما يدل على أن الأشعة تتكون من دقائق لها كتلة وسرعة ، أى دقائق مادية .

٢ - اذا أحيط الشعاع الالكترونى بمجال كهربي ، فإن الأشعة تنحرف بعيدا عن المجال السالب . ولما كانت الشحنات المتشابهة تتنافر ، فلا بد أن أشعة المهبط تتكون من دقائق سالبة الشحنة .

كما يجب على المعلم أن يشير أيضا الى أن تسمية شحنة الالكترونات بالشحنة السالبة هى مسألة تقديرية . حيث أطلق من قديم على نوع الكهربية التى تظهر على ساق الأبونيت المدلوكة بالصوف الكهربية السالبة ، وأطلق على تلك التى تظهر على ساق الزجاج المدلوك بالحرير الكهربية الموجبة .

وبعد أن يتضح مفهوم الالكترون فى أذهان التلاميذ ويستقر ، امكن الانتقال الى الخطوة التالية :

الخطوة الثالثة : اكتشاف البروتون .

تبدأ هذه الخطوة بتساؤل من المعلم : اذا كانت ذرة أى عنصر تكون متعادلة كهربيا فى الحالة العادية ، فما الذى يبقى بعد انفصال الالكترونات ؟ . ومن خلال مناقشة التلاميذ فى الإجابة على هذا التساؤل يمكن الوصول الى ضرورة تخلف جسيمات موجبة الشحنة تعادل شحنتها شحنة الالكترونات السالبة . وهذا ما اكتشفه العالم جولد شتين فى عام ١٨٨٦ عندما كان يجرى تجاربه على أنبوبة أشعة المهبط المليئة بغاز الهيدروجين .

واذا ما تساءل التلاميذ عن كيف توصل جولد شتين لرايه ، يمهّد المعلم لذلك بالتساؤلات التالية : اذا تواجدت الأشعة الموجبة فكيف يكون اتجاه مسارها ؟ وماذا يكون بداخل الأنبوبة ؟ وما هو سلوك الأشعة اذا أحيط شعاع منها بمجال كهربي ؟ وكيف يمكن الكشف عنها ؟ . وبعد هذا التمهيد فإن الموقف يقتضى من المعلم أن يقوم بشرح التجربة التى أجراها جولد شتين والتى توصل من خلالها الى اكتشاف الجسيم الموجب فى الذرة الذى عرف فيما بعد باسم (البروتون) . وهنا تجدر الإشارة الى أن تجارب العلماء الذين أتوا بعد جولد شتين قد أبدت ما توصل اليه . فقد تمكن العالم البريطانى

رذرفورد من أن يثبت بالتجربة وجود البروتون في ذرات عناصر أخرى غير ذرة الهيدروجين (وهو الغاز الذى استخدمه جولد شتين في تجربته) . وقد ثبت أن البروتون أحد الجسيمات الأساسية في تركيب ذرات جميع العناصر .

جوانب التعلم المستخلصة :

- ١ — البروتون : الجسيم الموجب في الذرة .
- ٢ — البروتون أحد الجسيمات الأساسية في تركيب ذرات جميع العناصر .

الخطوة الرابعة : اكتشاف النيوترون .

يكن مفتاح تدريس هذه الخطوة في إبراز التناقض الذى واجه العلماء عند تبين الخلاف بين العدد الذرى (الذى يحدد كمية الشحنة الموجبة بنواة الذرة ، أى عدد البروتونات بها وبالتالي عدد الإلكترونات) والوزن الذرى للذرة . ويمكن أن يمثل المعلم لهذا التناقض بذرة الكربون (١٢) . وهنا يثار تساؤل يفرض نفسه : ألا يؤدي هذا التناقض الى تصور وجود جسيمات أخرى بالذرة ، على أن تكون هذه الجسيمات متعادلة الشحنة ؟ . وتكفى الإشارة هنا الى أن شادويك قد اكتشف في عام ١٩٣٢ — من خلال تجاربه عن الاشعاع — وجود هذه الجسيمات في ذرات العناصر المختلفة . ويحاول المعلم استخلاص تعريف النيوترون من تلاميذه ، وتحديد علاقته بكتلة كل من ذرة الهيدروجين والبروتون .

جوانب التعلم المستخلصة :

- ١ — العدد الذرى : عدد البروتونات الموجودة بنواة الذرة ، ويساوى عدد الإلكترونات التى تدور حولها ، لأن الذرة متعادلة كهربيا .
- ٢ — الوزن الذرى لعنصر : النسبة بين وزن ذرة منه الى وحدة الكتل الذرية .
- ٣ — النيوترون : جسيم متعادل الشحنة ، كتلته = كتلة ذرة الهيدروجين = كتلة البروتون (تقريبا) .

الخطوة الخامسة : ذرة رذرفورد .

يكن مفتاح تدريس هذه الخطوة أيضا في إبراز التعارض الذى حدث بين النتائج التى توصل اليها رذرفورد ، والخاصة بتشتت جسيمات الفا عند مرورها في شريحة رقيقة من الذهب ، وبين مفهوم طومسون للذرة ، اذ وفقا لطومسون ، فان الإلكترونات والجسيمات الموجبة الشحنة تكون موزعة بانتظام وبالتالي فان تشتت جسيمات الفا يجب أن يكون منتظما . بينما يرى

رذرفورد أن الشحنة الموجبة في الذرة مركزة في جزء صغير منها (النواة) ، وأن الإلكترونات تحيط بهذا الجزء الصغير ، وأن كتلة الذرة مركزة في الجزء الموجب الشحنة .

جوانب التعلم المستخلصة :

اقترح رذرفورد أن الذرة : تتكون من نواة صغيرة الحجم الوزن (أى أنها تحوى معظم وزن الذرة) موجبة الشحنة محاطة بالإلكترونات صغيرة الحجم والوزن تعادل بشحنتها السالبة شحنة النواة الموجبة .

وهنا ينبغى ايضاح انه على الرغم من صحة استنتاجات رذرفورد من حيث تركيز الشحنة الموجبة وكتلة الذرة في النواة ، ومن حيث نسبة حجمها ووزنها لحجم الذرة ووزنها ، إلا أن ذرة رذرفورد غير ثابتة أو مستقرة ، إذ أنه لا يمكن تصور وجود الإلكترونات السالبة الشحنة ثابتة على بعد بسيط من النواة الموجبة الشحنة دون أن تنجذب اليها وتلتصق بها . وإذا افترضنا أن الإلكترونات متحركة ، فإنها كجسيمات مشحونة يجب أن تشع طاقة نتيجة لحركتها وبالتالي تفقد طاقتها شيئاً فشيئاً الى أن تغوص في النواة !!

وعلى المعلم أن يستطرد : ... ولعل هذه الاسئلة المنطقية والحائرة تفرض علينا ضرورة البحث عن تصور آخر لبنية الذرة أو أن نصحح الصورة التي قدمها رذرفورد ، خاصة وأن هذا التصور للذرة قد عجز عن تفسير بعض المشاهدات كطيف الهيدروجين مثلاً .

ترى يا هو هذا التصور الواجب البحث عنه ؟ انه ...

الدرس الثانى : نظريات بنية الذرة :

الخطوة السادسة : نظرية بور .

في هذه الخطوة ، تجدر الإشادة الى مايلي :

١ - النتائج التى اثبتت أن الطيف الاشعاعى لابلسط العناصر التى درست (وهو الهيدروجين) يتكون من مناطق بعيدة عن بعضها نسبياً وأن كل منطقة تتكون من خطوط تبعد عن بعضها مسافات معينة عن أجد أطراف المنطقة وتضيق المسافات بينهما كلما اقتربنا من الطرف الآخر من المنطقة الى أن تصبح الخطوط متصلة بنهاية المنطقة. وكذلك النتائج التى اثبتت أن طيف الهيدروجين يتكون من اشعاعات ذات ذبذبات ثابتة القيمة ، بغض النظر عن كيفية بث هذه الاشعاعات .

وفي ضوء هذه النتائج حاول العلماء وضع معادلات رياضية لحساب قيم هذه الذبذبات ، حيث وضعوا معادلة لكل مجموعة مقاربة من الخطوط في الطيف .

وهنا يبرز المعلم أنه على الرغم من الجهود التي بذلت في وضع هذه المعادلات إلا أنها بقيت أولية لاتعتمد على أساس علمي صحيح يمكن بموجبه تفسير ظاهرة طيف الهيدروجين .

ترى من ذا الذى تصدى لهذا التفسير وأفلح فيه ؟ ... أنه بور .

٢ - نظرية بور : يشير المعلم هنا الى أن العالم بور قد تمكن - في ضوء الحقائق التي توفرت له من أبحاث علماء آخرون ومن تجاربه هو - من وضع نظرية لبنية الذرة تقوم على عدة فروس وهنا يذكر المعلم هذه الفروض ، مع ضرورة توضيح كيف أمكن لهذه النظرية تفسير ظاهرة الطيف الاشعاعى للهيدروجين ، وكيف أمكنها القيام بحسابات أخرى مثل حساب طاقة الإلكترون داخل الذرة وحساب نصف قطر الذرة .

جوانب التعليم المستخلصة :

تتلخص الفروض التى تقوم عليها نظرية بور فى الفروض الأربعة التالية :

١ - يتحرك الإلكترون فى الذرة فى مجال ثابت محدد له . ويكون لكل مجال محدد يتحرك فيه الإلكترون طاقة محددة ثابتة .

٢ - عندما تتحرك الإلكترونات فى الذرة ، كل فى مجالها الثابت لها فإن الذرة لاتشع ضوءا ولكن اذا انتقل الإلكترون من مجال ذى طاقة معينة الى مجال آخر ذى طاقة اقل فان الذرة تشع ضوءا طاقته تساوى الفرق بين طاقتى المجالين .

يتبع الإلكترون فى تحركه ضمن المجال (المدار) المحدد له مسارا دائريا حول النواة .

٤ - ان المدارات المحددة لتحرك الإلكترون هى تلك التى يكون فيها العزم الزاوى للإلكترون $\frac{h}{2\pi}$ أو مضاعفاتها . (حيث h = ثابت بلانك ، $h = 6.6 \times 10^{-27}$) .

على أنه ينبغى الإيترك المعلم هذه الخطوة دون أن يشير الى أمر هام ، وهو أنه على الرغم من النجاح الذى لاقته نظرية بور ، فإنه لم تدعمه نتائج اختبار النظرية عند تطبيقها على ذرات أكثر تعقيدا من الهيدروجين (أى الذرات التى تحتوى على أكثر من إلكترون واحد) ، مما يشير الى قصور واضح فى هذه النظرية .

هل من سبيل لتلافى هذا القصور ؟ ... لاسبيل غير النظرية الحديثة .

الخطوة السابعة : النظرية الحديثة لبنية الذرة

وتقترح لتدريسها ، المراحل الثلاث التالية :

١ - المرحلة الاولى : بيان الاسس التى تتركز عليها النظرية الذرية الحديثة . وهذه الاسس يمكن أجمالها فى أساسين اثنين . أولهما : أن الالكترونات جسيمات سالبة الشحنة ويمكن اعتبار شعاع الالكترونات حركة موجية . وثانيهما : مبدأ الارتياب الذى يقول بأنه من المستحيل تحديد موقع الالكترون وعزمه بدقة فى نفس الوقت .

٢ - المرحلة الثانية : توضيح الاتجاهات التى سلكها العلماء للبحث عن صورة مرضية لبنية الذرة ويمكن أجمال هذه الاتجاهات فى اتجاهين رئيسيين . الاول : البحث فقط عن احتمالات وجود الالكترون فى حيز معين حول النواة ، أى أنه أصبح البحث يجرى ليس عن ماهية المدارات المحددة التى يسلكها الالكترون وعن حجمها وقطرها ، الخ ، بل عن مدارات فراغية (ثلاثية الاحداثيات) تشكل الحيز الذى يشغل جزءا كبيرا من احتمال وجود الالكترون فى الفضاء المحيط بالنواة (حوالى ٩٠٪) والثانى : البحث عن معادلة للحركة الموجية تصلح لان تكون أساسا يحكم حركة الالكترون فى الذرة ، انطلاقا من ان اشعاعات الالكترونات لها صفة موجية .

٣ - المرحلة الثالثة : شرح التصور الحديث للذرة . وينبغى أن يعنى المعلم بشرح هذا التصور شرحا وافيا ، باعتباره يمثل خلاصة ماتوصل اليه الفكر الانسانى ازاء تصوره للذرة وينيتها ، وذلك من خلال مناقشته لتلاميذه والقاء الاسئلة التالية عليهم (معظم الاجابات على هذه الاسئلة سبق للتلاميذ معرفتها فى الخطوات السابقة) : هل توجد بالذرة نواة ؟ أين توجد الشحنة الموجبة فى الذرة ؟ مم تتكون غالبية كتلة الذرة ؟ هل تحاط غالبية كتلة الذرة بالالكترونات سالبة الشحنة ؟ هل هذه الالكترونات ثابتة أم متحركة ؟ هل للالكترونات خواص موجية ؟ ، الخ .

جوانب التعلم المستخلصة :

فى ضوء ماتقدم ، يمكن أن يصل المعلم بتلاميذه الى التصور الحديث للذرة والذى يتلخص فى أن : الذرة تتكون من نواة تحوى الشحنة الموجبة (البروتونات) ، وغالبية كتلة الذرة (البروتونات والنيوترونات) محاطة بالالكترونات سالبة الشحنة تتحرك بحيث تكون لها خواص الموجات بموجب معادلات رياضية معروفة ، وتشغل مناطق محددة من الفراغ حول النواة ذات طاقات معينة ، ولايزيد احتمال وجود الالكترونات خارج هذه المناطق « المناطق » عن ١٠٪ وتعرف هذه المناطق بالمدارات الفراغية .

وهنا تكون الفرصة ملائمة لان يوضح المعلم لتلاميذه الفروق الجوهرية التي عالجت بها النظرية الحديثة لبنية الذرة النواقص الموجودة في نظرية بور ويمكن للمعلم ان يشير في هذا الخصوص الى نوعية مدارات الالكترونات او شكلها (مسطحة في احداثيين فقط في نظرية بور بينما هي فراغية في احداثيات ثلاثة في النظرية الحديثة) ، والى مدى تحديد هذه المدارات (وهي معروفة الابعاد تماما في نظرية بور بينما ليست كذلك في النظرية الحديثة) ، حيث لاتدعى النظرية الاخيرة امكانية حساب الالكترونات في اى لحظة) .

هذا ، ونود ان نوجه نظر المعلم هنا الى ضرورة ان يشير — في جلاء وحسم — الى ان هناك فرقا بين مكونات الذرة والنموذج الذى نتصوره لها . فوجود الالكترونات والبروتونات والنيوترونات كلها حقائق علمية ، اما النموذج الحديث الذى يتصوره العلماء للذرة وغيره من النماذج ماهى الا مجرد تصورات عقلية افتراضية تعطينا فكرة تقريبية عن بنية الذرة وتساعد على تفسير الظواهر التى نلاحظها . وكلما افلح النموذج فى تفسير عدد اكبر من هذه الظواهر كلما ازدادت الثقة فيه . وأن النموذج المفترض للذرة برغم ذلك ليس من الضروري ان يطابق التركيب الفعلى لها . حيث لم يتمكن العلماء من رؤية الذرة حتى الآن ، وكل تصور لها — كما قلنا — هو من قبيل التصور الفعلى فحسب .

تقويم الموضوع :

فى ختام تدريس موضوع النظرية الحديثة لبنية الذرة ، يمكن للمعلم ان يقف على مدى فهم تلاميذه لهذا الموضوع بتقديم مجموعة من الاسئلة لهم تكتشف عن هذا الفهم من عدمه . ومن هذه الاسئلة :

١ — وضع معنى المصطلحات الاتية : النيوترون — نواة الذرة — العدد الذرى — الوزن الذرى — المدار الفراغى للالكترونات .

٢ — علل لما يأتى :

أ — عدم سقوط الالكترونات فى نواة الذرة .

ب — الذرة متعادلة كهربيا .

ج — ارتداد عدد قليل جدا من جسيمات الفا عند اصطدامها بصفيحة رقيقة من الذهب .

٣ — ما الفرق بين ذرة رذرفورد وذرة بور ؟ .

٤ — ماهى نواقص نظرية بور ؟ وكيف أمكن تعديل النظرية الحديثة بحيث تعالج هذه النواقص ؟ .

٥ — ماهو تصورك عن بنية الذرة بمفهومها الحديث ؟ .

المراجع :

- ١ — م . الناظر ، ح . تيم ، **الكيمياء للصف الثانى العلمى — كتاب الطالب ، الطبعة الاولى** ، (بيروت : المركز التربوى للعلوم والرياضيات — الجامعة الامريكية فى بيروت ، ١٩٧٦) .
- ٢ — م . الناظر ، ح . تيم ، **الكيمياء للصف الثانى الثانوى العلمى — كتاب المعلم ، الطبعة الاولى** ، (بيروت : المركز التربوى للعلوم والرياضيات — الجامعة الامريكية فى بيروت ، ١٩٧٦) .
- ٣ — مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس ، **وحدة تركيب المادة — كتاب الطالب** ، (القاهرة : د . ن . ، ١٩٧٦) .
- ٤ — مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس ، **وحدة تركيب المادة — دليل المعلم** ، (القاهرة : د . ن . ، ١٩٧٦) .
- 5 — Carrier, Elba O., "Using a History of Science Case in the Junior High School" in : **Science Education**, 46, 416-425 (1962).
- 6 — Conant, James B., (General editor) and Leonard K. Nash, Associate editor), **Harvard Case Histories in Experimental Science**, 2 Vols., (Cambridge : Harvard University Press, 1957).
- 7 — Klopfer, Leopold E., "The Use of Case Histories in Science Teaching" in : Anderson, Hans O., **Readings in Science Education for the Secondary School**, (New York : The Macmillan Co., 1962) p. 226-233.
- 8 — Klopfer, Leopold E. and William W. Cooley, "The History of Science Cases for High Schools in the Development of Student Understanding of Science and Scientists" in : **Journal of Research in Science Teaching**, 1, 33-47 (1963).
- 9 — Klopfer, Leopold E., **The Chemistry of Fixed Air-Teacher's Guide**, (Chicago : Science Research Associates, 1964).

تدريس التربية الفنية في مَوَاجِهَة المناهج المطورة بالتعليم الإلزامي

ناصر عبد السيد ابراهيم

فلقد اعتمد السيد الاسناد الدكتور وزير التربية والتعليم المناهج المطورة للتربية الفنية في ١٩٧٦/٦/١٥ وجاء بشأن تنفيذها في مراحل التعليم العام مايتى :

أولا : في المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، تطبق المناهج المطورة لمادة التربية الفنية بفروعها في المرحلة الابتدائية والاعدادية العامة والحديثة ، اعتبارا من العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ وفق الخطة الدراسية المقررة في هاتين المرحلتين .

ثانيا : في المرحلة الثانوية العامة :

أ — تطبق المناهج المطورة لمادة التربية الفنية بفروعها في الصف الاول الثانوى والصف الثانى الادبى في المدارس الثانوية العامة والتجريبية ، وفق الخطة الدراسية المقررة ، اعتبارا من العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ .

ب — برجا تنفيذ مناهج التربية الفنية في الصف الثانى العلمى والصف الثالث الادبى الى حين النظر في تطوير التعليم الثانوى العام .

وقبل ان نتعرض لما اسفرت عنه نتائج تطبيق هذه المناهج المطورة في عامين دراسيين متتاليين ، نود ان نشير الى ان خطة الدراسة بالتعليم الابتدائى والاعدادى العام والحديث تحتوى على حصتين اسبوعيا للتربية الفنية (وهى الاسم البديل لمادة الرسم) كما تحتوى خطة الدراسة بالتعليم الثانوى على حصة واحدة اسبوعيا في الصف الاول والثانى الادبى فقط امامادة الاشغال العملية والدراسات العملية بالاعدادى العام والحديث والثانوى العام والتجريبى فلهما في الخطة الدراسية حصص اخرى ومناهج اخرى واهدافا فنية وتربوية اخرى ، وعلى ذلك فمجال حديثنا ينصب على التربية الفنية اى ما كان يطلق عليه الرسم ، وقبل ان ننقل من هذه النقطة نوضح ان لجنة تطوير مناهج التربية الفنية لم تراجع عدد الحصص المقررة لكى تقوم بوضع المناهج المناسبة لعدد الحصص المقررة شأنها في ذلك شأن اللجان التى قامت بتطوير مناهج المواد الدراسية الاخرى ، كما انها لم تراجع نوعية المدرسين

الذين يعملون بهذه المرحلة من حيث أعدادهم لهنة التدريس وأيضا من حيث العجز والزيادة في الاعداد اللازمة لتدريس المادة .

ومن الواضح ان اللجنة قد شغلت نفسها بوضع مناهج مطورة للتعليم الثانوى قبل ان يتقرر تدريس التربية الفنية بهذه المرحلة وقبل ان تعرف عدد الحصص التى ستتاح لتدريس هذه المادة وكان من الافضل ان تقوم بتطوير مناهج المرحلتين الابتدائية والاهدادية بصورة افضل بدلا من تشتيت جهودها في وضع مناهج غير قابلة للتنفيذ بالمرحلة الثانوية .

ان نتائج التطبيق التى ظهرت للتوجيه العام بالادارة العامة للتعليم الاعدادى بالوزارة تدلنا على الاتى :

اولا : حجم المناهج المطورة ومحتواها .

ا — يحتوى المنهج بالصف الاول على ستة فروع هى :

- التعبير الفنى .
- التصميم الابتكارى .
- الرؤية الفنية للطبيعة .
- التذوق الفنى والجمالى .
- النسيجيات .
- التشكيل الفنى .

ب — يحتوى المنهج فى الصف الثانى على ستة فروع هى :

- التعبير الفنى
- التصميم الابتكارى
- الرؤية الفنية للطبيعة
- التذوق الفنى والجمالى
- طباعة المنسوجات .
- التشكيل الفنى .

ج — يحتوى المنهج فى الصف الثالث على خمسة فروع هى :

- التعبير الفنى
- التصميم الابتكارى
- الرؤية الفنية للطبيعة
- التذوق وتاريخ الفن .
- التركيب الفنى .

وبمراجعة هذه الفروع نجد ان عدد الحصص المقررة على مدار العام الدراسى هو ٥٦ حصة وعندما يتم توزيع الحصص على هذه الفروع فيخصص لكل فرع تسع حصص تقريبا وهو امر محال التنفيذ فى مادة تحتاج الى تركيز للحصول على المهارات المطلوبة .

ثانيا : محتوى المناهج المطورة :

ظل التعبير الفنى كما هو وتغير التصميم الزخرفى الى التصميم الابتكارى وظلت الرؤية الفنية كما هى وزيد التذوق وتاريخ الفن (الشعبى والمصرى والقبلى والاسلامى واشهر الاعمال المرتبطة بالتاريخ والفنون المعاصرة) كما

زيد التشكيل الفنى والنسجيات وطباعة المنسوجات والتركيب الفنى ومع ذلك فلا يوجد اى ارتباط بين فروع المناهج وعلى ذلك جاء التطوير فى اتجاه التضخم والتكبير وليس فى اتجاه التركيز أو تنمية الخبرة وتدرجها .

ثالثا : المدرس كما ونوعا :

لم تتأكد اللجنة التى قامت بوضع المناهج المطورة من القيمة البشرية الموجودة بالمدارس والتى تستولى تنفيذ المناهج والاحصاء الاتى حقيقتها : (*)

الملازم من المدرسين	٦٥٠٨	
الموجود مؤهلات تربوية عالية	٨٥٢	٪٢١
الموجود مؤهلات عالية غير تربوية	٢٧٢	٪٧
الموجود مؤهلات متوسطة تربوية	١١٢٥	٪٢٨
الموجود مؤهلات متوسطة غير تربوية	١٠٨٧	٪٤٤
جملة الموجود	٣٣٣٦	٪٥٢
العجز	٣١٧٢	٪٤٨

واذا علمنا أن المؤهلات المتوسطة غير التربوية هى من فائض المعينين كأمناء معامل أو معاونيين فنيين من خريجى الثانوى الصناعى الذين لم يؤهلوا لى عمل تربوى أو تعليمى لادرکنا الى اى حد يصبح هذا المنهج المتضخم عبئا عليهم وعلى موجههم وعلى تلاميذهم واعتقد ان اللجنة التى وضعت المنهج المطور قد اعتقدت أن الميدان به صفوة من المدرسين المؤهلين كفنانين متعددى الجوانب الى جانب انهم من التربويين والا لما قامت بوضع هذا المنهج المتضخم الذى لا يحقق بصورته الحالية اهداف التربية الفنية .

من التوزيع الاحصائى عن الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى الشهادة الاعدادية بعد تدريس المناهج المطورة يتضح أن من حصلوا على درجات من ٤ الى ١٠ أى على ٥٠ ٪ فاقل من درجة المادة (٢٠ درجة) كان كالاتى :

القاهرة	٪٦٨	دمياط	٪٧٠
الفيوم	٪٥٣	المنيا	٪٦٠
سوهاج	٪٦٤	قنا	٪٥٣
البحر الاحمر	٪٥٩		

وهذا نتيجة لعوامل كثيرة أهمها عدم وضوح الرؤية امام المدرس عند تنفيذ المنهج .

(*) الاحصاء الاستقرارى الصادر عن الوزارة للعام الدراسى ١٩٧٨/٧٧

وجدير بالذكر ان نظام التدريس الحالي يقضى بأن يقوم المدرس بتدريس الفصل في المادتين التربية الفنية والاشغال العملية وليس هناك نظام يقضى بالتخصيص حتى يمكن مواجهة النوعية الموجودة حاليا من المدرسين غير المتخصصين فنيا وتربويا ، ولعلنا نسأل ماهو موقف المدرس الذي لم يسمع عن الفن ولم يعرف شيئا عن التذوق وتاريخ الفن — لاشك أن المنهج الموضوعي الموزع على أشهر السنة المناسب للتلميذ مادة وزمنا كان يمكن أن يواجه المشكلة الزمنية في العجز بين مدرسي التربية الفنية كما ونوعا .

رابعا : العائد التربوي من وراء المناهج المطورة :

١ — كان لوجود فروع تطبيقية ضمن منهج التربية الفنية أن تبين للمتابعة الميدانية للتوجيه العام على مستوى الجمهورية أهمل تدريس الاشغال العملية وتقلص امكانياتها من خامات وأدوات .

٢ — تركز التدريس حول الموضوعات التعبيرية وأصبحت تستغرق معظم الحصص ومن هنا جاءت اجابات التلاميذ في امتحانات النقل والاعدادية عن سؤال التصميم الابتكاري عديمة الخبرة كما أنها انحسرت في التصميم الزخرفي دون الاتجاه الى تصميم الاشياء الاستعمالية .

٣ — يدل توزيع الدرجات على الاعداد الناجحة في الشهادة الاعدادية على انخفاض كبير جدا في الاعداد التي تحصل على درجات فوق ٧٥٪ وارتفاع كبير في عدد من حصلوا على درجة النجاح (٤ درجات) وهذا يدل على أن التصحيح لا يخضع لمعايير قياس الخبرة التي حصل عليها الطلاب من مدرسيهم وايضا يدل على عدم حصول التلاميذ على خبرات فنية نامية .

٤ — تدل رسوم التلاميذ في امتحان الاعدادية على أن مستواهم الفني لم يتغير عن مستوى طفل المرحلة الابتدائية سواء في التعبير الفني أو التصميم الابتكاري وهذا يدل على عدم انتظام تدريس المنهج حسب خطة فنية زمنية تساعد على نمو الخبرة وتطورها .

أسس وضع المناهج وابعادها التربوية :

ان تطوير المناهج يجب أن يتجه الى كل ما من شأنه مساعدة المدرس على القيام بواجبه خاصة اذا كان معظمهم ممن لم تعد لهم الدولة للتدريس وعلى ذلك فان تطوير المناهج يجب ان يلتزم بالاتي :

١ — أن يكون حجم المنهج ومحتواه مناسبا تماما لعدد الحصص المقررة حسب الخطة الدراسية على مدار العام الدراسي .

٢ — أن يكون في إمكان المدرسين العاملين بالميدان تدريس هذه المناهج وان يكون تبويبها وتوزيع الحصص على غروها عاملا مساعدا على توجيههم

وتقويمهم وايضا تقويم اعمال التلاميذ وتوجيههم وان تكون الالفاظ المستعملة
فى المناهج واضحة لالبس فيها ولاعموض .

٣ — أن تكون هذه المناهج مناسبة لآعمار التلاميذ بكل مرحلة من المراحل
وأن تتدرج الخبرة وتنمو من خلال الدروس المعطاه لكى تنمو القدرات الفنية
والابتكارية بما يؤدى الى تنمية الشخصية المتكاملة القادرة على فهم حقيقة الفن

٤ — أن تضمن هذه المناهج الموصوفة بالتطور قدرا محققا من الخبرة
يتحتم أن يؤديه التلاميذ فى عدد من الحصص وبحيث يكون المدرس على بينة
من أمره داخل الفصل وخارجه وأن يتحقق الغرض الفنى والتربوى من وراء
تدريس كل درس من الدروس ، سواء فى الرسم والتصوير بالالوان أو فى
التصميم والتخطيط بالخطوط والمساحات أو فى ادراك تحريك أيادهم لتصوير
خيالهم وتسجيل أفكارهم والتعبير عن رؤيتهم البصرية والابتكارية .

ومن منطق هذه الاسس ومن متابعة سير المادة بالمدارس على مستوى
الجمهورية فى عامين متتاليين ومن مراجعة أسئلة امتحانات النقل وامتحانات
الشهادة الاعدادية ومن دراسة توزيع الدرجات على الناجحين فى الشهادة
الاعدادية تبين لى أن المناهج المطورة للتربية الفنية بالاعدادى العام والحديث
تحتاج الى تعديل تربوى يساعد التوجيه الفنى بالمديرية التعليمية على القيام
بعمله على خير وجه ويساعد المدرس على تنفيذ المناهج فى حدود عدد
الحصص المقررة على مدار العام الدراسى وكل ذلك سيؤدى الى ضمان حق
التلاميذ فى الحصول على الخبرة الفنية المقتنة والبرمجة . ونظرا لان المناهج
المطورة بالاعدادى وهى المرحلة التى يمكن أن يتفاعل التلاميذ فيها مع تدريس
الفن باعتبارها المرحلة المتوسطة بين الابتدائى والثانوى فان الامر يتطلب
تعديل هذه المناهج لتصبح أكثر فاعلية من جانب المعلم والمتعلم .

ويهدف التعديل الذى تقدمت به فى ١٩٧٨/٧/٣ الى الادارة العامة
للتعليم الاعدادى الى ما يأتى :

- ١ — تمكين المدرسين بكافة مستوياتهم من تنفيذ المنهج بعد تعديله فى
حدود عدد الحصص المقررة بالخطة الدراسية (حصتان فى الاسبوع) .
- ٢ — تبسيط مفهوم الخبرة الفنية أمام المدرسين لكى يتمكنوا من
تدريسها بطريقة منظمة على مدار العام الدراسى .
- ٣ — ربط دراسة الرؤية الفنية للطبيعة بالتصميم الابتكارى باعتبارهما
فرعين متكاملين من فروع التربية الفنية مع ربطهما أيضا بالتذوق الفنى وتاريخ
الفن .

٤ — يبقى الجزء الخاص بالتعبير الفنى كما هو فى الصفوف الثلاثة ويخصص لتدريسه ٢٤ حصة على مدار العام الدراسى باعتباره أحد الفروع التى يمتحن فيها التلاميذ فى النقل وفى الشهادة الاعدادية .

٥ — يدمج تدريس الرؤية الفنية للطبيعة مع تدريس التصميم الابتكارى ليكونا فرعاً واحداً ويخصص له ٢٤ حصة على مدار العام الدراسى على النحو الآتى :

الصف الاول : الرؤية الفنية والتصميم الابتكارى (٢٤ حصة فى العام الدراسى)

١ — يقوم المدرس باختيار وحدة من الوحدات الطبيعية الاتية ليقوم التلاميذ برسمها وابتكار اشكال وتكوينات مبتكرة من خلالها :

النباتات والاشجار — الازهار والثمار — الطيور والحيوانات — الاسماك والاصداف .

٢ — يقوم التلاميذ بتنفيذ تصميمات تطبيقية لاغلفة الكتب او الاعلانات . مستفيدين فى ذلك من الوحدات المبتكرة التى حصلوا عليها من دراستهم للوحدة الطبيعية المختارة مع ادخال الخط العربى بالقدر المناسب للتصميم .

الصف الثانى : الرؤية الفنية والتصميم الابتكارى (٢٤ حصة على مدار العام الدراسى) .

١ — يقوم التلاميذ بالتعرف على الطرق الصحيحة لانشاء الاشكال الهندسية المربع والمثلث والدائرة والبيضاوى والخماسى والسداسى والثمانى كمضلعات منتظمة .

٢ — يقوم التلاميذ بدراسة المسقط الراسى والافقى وكذلك المنظور الهندسى البسيط للمجسمات الاساسية : المكعب — الاسطوانة — متوازى المستطيلات — المخروط الكامل والناقص — الكرة — المنشور الراسى .

٣ — ابتكار تصميمات زخرفية من الاشكال الهندسية تصلح لورق الحائط او طباعة الاقمشة او للبلاط والموزايكو .
على أن يستعمل الطلاب الادوات الهندسية المناسبة .

الصف الثالث : الرؤية الفنية والتصميم الابتكارى (٢٤ حصة فى العام الدراسى) .

١ — يختار المدرس وحدة من وحدات الاشياء التى يستعملها الانسان فى حياته اليومية مثل الاوانى الخزفية للزينة او للمائدة — الاوانى المعدنية

أو الحشرات الزخرفية الحديدية — الاعمال الخشبية البسيطة المستعملة في المدرسة أو المنزل .

٢ — يستعمل الطلاب في تصميمهم للوحدات المختارة ما توصلوا اليه من خبرات زخرفية وهندسية في دراستهم بالصفين الاول والثاني .

التذوق وتاريخ الفن ويتم التعديل بحيث يكون لهذا الفرع من فروع المنهج الاثر الايجابي في تنمية التعبير الفني والتصميم الابتكارى كالآتى :

الصف الاول : التذوق وتاريخ الفن (٨ حصص على مدار العام الدراسى)

١ — دراسة أمثلة متنوعة ومختارة من الفنون الشعبية والتعرف على ما تتضمنه من القيم الفنية ، والتشكيلية وخاصة ما يتصل منها بحياة الناس وتقاليدهم وعاداتهم .

٢ — يستعمل المدرس في تدريس الفنون الشعبية الكتب والمراجع والافلام التى انتجها المركز الرئيسى للوسائل التعليمية بمنشأة البكرى .

الصف الثانى : التذوق وتاريخ الفن (٨ حصص على مدار العام الدراسى)

١ — دراسة أمثلة متنوعة ومختارة من الفن المصرى القديم . والفن القبطى في مجالات التصوير والرسم البارز والفائر والنحت والفنون التطبيقية والاستعمالية والتعرف على ما بها من قيم فنية وتشكيلية .

٢ — يعتمد المدرس في تدريس هذا الجزء من المنهج على الكتب والمراجع المتخصصة وعلى زيارة المتحف المصرى بالقاهرة .

الصف الثالث : التذوق وتاريخ الفن (٨ حصص على مدار العام الدراسى)

١ — دراسة أمثلة متنوعة ومختارة من الفن الاسلامى الذى نشأ في مصر في مجالات الخشب والتطعيم والمعادن والنسيج والخزف والخط البارز الزخرفى والمعلقات المعدنية والزجاجية .

٢ — يعتمد المدرس في تدريس هذا الجزء من المنهج على الكتب والمراجع المتخصصة وعلى زيارة المتحف الاسلامى بالقاهرة .

اما الاجزاء والفروع الاخرى كالتشكيل الفنى والتركيب الفنى والتسجيلات وطباعة المنسوجات فمجالاتها موجودة بمناهج الاشغال العملية ومناهجها تؤكد اهدافها المطلوبة خاصة وانها تحتاج الى قسمة الفصل لمواجهة احتياجات تدريس الجوانب العملية ويتم ذلك بالقسمة مع التربية الزراعية . وايضا لمواجهة الاحتياجات التعليمية كأماكن العمل والخامات والادوات ومن الافضل حذفها من مناهج التربية الفنية منعا للتكرار والله ولى التوفيق ٤

التليفزيون التربوي

طريق من طرق تكافؤ فرص الأطفال

من سن (٣ - ٦) سنوات

الدكتورة : فائزة على مصطفى

لو قلبنا صفحات التقارير الرسمية ، والدراسات والبحوث العملية ، والخطط القومية ونشرات الهيئات العالمية التي كرست نفسها للاهتمام بمرحلة — ما قبل المدرسة — لوجدنا كثيرا من الجهد المبذول نحو تكافؤ فرص أطفال ما قبل المدرسة .

ومن الامثلة الايضاحية على ذلك تأكيد الخطة السادسة في فرنسا على الحاجة الى تطوير تكافؤ الفرص التي يحققها نشر التعليم الذي يسبق التعليم المدرسي في المناطق الريفية . والتخطيط المركزي في الاتحاد السوفيتي الذي يتخذ سلسلة من التدابير التعليمية والادارية لمقابلة النتائج السيئة الناجمة عن الاحوال الاسرية ، وعن ظروف المسكن ، وكالعمل للتوجيه المهني لليون الاطفال منذ مرحلة الروضة . ودراسة الرسوب المدرسي بين أبناء الطبقة العاملة في روتردام الذي أنتج مشروعا اقتصاديا اجتماعيا ينظم ست رياض اطفال ، وعشر مدارس ابتدائية في كل حي سعيا وراء مزيد من التقريب بين مدارس الحي وأسرهم ومؤسساته الثقافية مع ادخال اصلاحات واسعة على شكل العمل المدرسي ، وعلى مضمونه بشكل يكسبه اهتماما أكبر من المجتمع . وتطور عدد من المشروعات في الولايات المتحدة بفضل التمويل الفيدرالي ، والتي تجرى معظمها لصالح البيئات المحرومة اجتماعيا واقتصاديا ، وتتميز باشتراك البيئة المحلية ، وبالاهتمام بالفروق الفردية الضرورية بين الاطفال . واثارة المشروع الهندي للبيئة واشراكها في تغطية الاحتياجات الرعائية والغذائية والتربوية حتى عام (١٩٨١) لخمس ملايين من الاطفال الذين تقع اعمارهم بين (٣ - ٦) سنوات . وتوصيات المؤتمرات كتوصية المؤتمر الدولي العالي للتعليم التي تدعو الى ضرورة اتخاذ التدابير لتوفير التعليم الذي يسبق المدرسة ، وتوصية ندوة الشباب المنعقدة بجنيف بعدم امكانية معالجة مشكلة تكافؤ الفرص معالجة منطقية دون دراسة موضوع التعليم في فترة ما قبل المدرسة . وتقرير عام ١٩٧٨ عاما عالميا للطفل من قبل منظمة اليونسيف .

ونتيجة لذلك وما شابهه اخفنا نسمع آخر الصيحات والتقليعات في تربية

الطفولة سعيا وراء تكافؤ فرصها : كصحة المدرسة التعاونية ، ومدرسة الموهوبين ، ومدرسة المعوقين ، ومدرسة البيئة ، والمدرسة ذات اليوم المتكامل ، والمدرسة المفتوحة ، وقرى الاطفال ، والمدرسة الهادئة ، والمدرسة الجواله ، ومشاريع المبادهة التعويضية ، ومدرسة الاعتماد على النفس ، والمدرسة الطارئة ... الخ .

وهل بعد ما سردناه من المشاريع ، وبعد ما سمعناه من صيحات تكافؤ فرص اطفال ما قبل المدرسة يستحيل علينا التأثير بتلك الجهود الكبيرة المبذولة فلا نتخذ اجراءات مماثلة بحق اطفالنا من سن (٣ - ٦) سنوات ، وخاصة عندما نعلم .

لولا :

ان المرحلة من سن (٣ - ٦) سنوات يمكن أن نطلق عليها في عالمنا العربى فترة الطفولة المظلمة ، والمورد الطبيعى المنسى ، لان مراكز رعاية الام والطفل - على ضالة خدماتها - تعنى بالطفل الرضيع العاجز عن تأمين حاجاته بنفسه ، ومن السادسة فصاعدا تؤمن المدرسة الابتدائية الخدمات التربوية والصحية الضرورية ، اما في المرحلة الانتقالية بين هاتين الوحدتين الاجتماعيتين فالفراغ قائم .

ثانيا :

ان نمو الطفل في هذه المرحلة هو وظيفته التى تلح على كل من لهم علاقة به الى العمل والاستعداد الكافى الذى يضمن سير هذه الوظيفة بدون عراقيل .

ثالثا :

ان طموحنا في وحدتنا الداخلية والروحية والعربية والانسانية لن تتحقق الا بالرعاية الصالحة للطفولة ، ويتأكد اقصى ما يمكن لتقدم كل طفل ، وبتهيئة سبل الوصول الى ذلك .

رابعا :

ان الاتفاق على هذه المرحلة يمثل استثمارة حقيقيا لرأس المال الطبيعى مادام هذا الاتفاق سينتج مردودا على مستويات مختلفة : كالمستوى الفردى للطفل ، والمستوى الانسانى المتمثل في علاقة المواطنين مع بعضهم البعض وفي تعاملهم ، والمستوى القومى في التخفيض من الاتفاق على خدمات علاجية غير منتجة ، وعلى الفشل في بناء صحة وطنية واجتماعية سليمة لمواجهة انتقام هؤلاء الاطفال من مجتمعهم عن طريق الراشد الذى كونه هذا المجتمع .

لهذه الاسباب ولغيرها مما يضيق المجال عن التوسع بها لا مناص من اتخاذ اجراءات عاجلة وناجحة وواسعة لتحقيق تكافؤ فرص الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين سن (٣ - ٦) سنوات كقيادة برامج تربوية تعويضية باستخدام التلفزيون التربوى الذى اصبح اليوم ذا قوة مؤثرة على اطفالنا ، فهم جمهوره الذى لا يشبع ولا يقنع ، والذى يحمل الاطفال الذين لا يملكون جهاز تلفزيون فى بيوتهم على ان يراقبوه فى بيت الجيران ، او الاقارب ، او وراء واجهات صالات عرض اجهزة التلفزيون التجارية . وبلغ من تهالك الاطفال على هذه الوسيلة حداً افشل ما تقدمه المدرسة الابتدائية ومعلموها ، ومناهجها من اساليب تربوية لجذب اهتمام الكثيرين من الاطفال الذين اعتادوا على لغة التلفزيون الدرامية التى تمتعهم بالصوت ، والصورة ، واللون ، والنغم ، والحركة ، والخيال ، والمغامرة ، والمعلومات التى تفوق بكثير معلومات غيرهم من الاتراب قبل عصر التلفزيون .

ويتم الاستخدام والتقديم لبرامج التلفزيون التربوى بعد قيام فريق من المهنيين والمهنيات المتخصصين والمتخصصات بتربية الطفولة وبمناهجها ووسائلها وبالاخراج التلفزيونى للاطفال بدراسة لانواع البرامج التلفزيونية التى يستمتع الاطفال بمراقبتها ، ولقدار ما يتعلمونه منها ، لتقرير قيمة المعلومات التى يكتسبونها من البرامج المختلفة ومن الدعايات والاعلانات لئلا يصرف وقت الاطفال فى تعليمهم معلومات سبقت لهم معرفتها ، او تعليمهم تعابير لغوية دون مستوى نموهم اللغوى ، واكتسابهم معلومات خاطئة نتيجة لعدم وضوح مفاهيمها ومعانيها ، وبعد قيام هذا الفريق المتخصص بملاحظة استجابات الاطفال للمشاهد المختلفة للتعرف على ما يفرعهم ، وما يفجرهم بالضحك ، وبعد تحليل للشخصيات المحيية اليهم ، ثم تطويع وترشيد خير المناهج التربوية لرياض الاطفال المبنية على اسس علمية لنتائج ما تسفر عنه هذه الدراسة الفريقية .

وهكذا تستخدم هذه الوسيلة الجذابة المغرية للاطفال لاتاحة الفرص الواسعة لاستمتاعهم فى برامج مجدية تكسبهم معلومات ومهارات منهجية ، وتعمق مفاهيمهم وعلاقاتهم ، وتثريهم ، وتنظم معلوماتهم الواسعة غير المنظمة ، وتوضح مفاهيمهم الحاضرة التى هى قاعدة تنمية مفاهيمهم الجديدة وتسرع فى تنمية مداركهم اسراعاً لا يخرجهم عن امكاناتهم وطبيعتهم ، وتعوضهم عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية ، وعن تسليات تلفزيونية غير ملائمة لمن هم فى اعمارهم .

يضاف الى ذلك ان برنامج رياض الاطفال التلفزيونى التربوى يكسر العزلة التقليدية لصفوف رياض الاطفال بنقله تقنيات الروضة الحديثة الى كل أسرة وكل طفل ، وبتثقيفه جمهور الآباء والامهات مما يضع بعضاً من نقد

التربية في منظوره الحقيقي ، ويحتفظ بالقوى التربوية المتوفرة تقليديا في الاسرة بوضع الوالدين تجاه مسئولياتهما التربوية ، مع امل توسيع هذه البرامج لتشمل تربية الآباء والامهات بطرق تربية اطفالهم .

ناهيك عن أن برنامج رياض الاطفال التلفزيوني التربوي يحل الكثير من المشكلات التي تحد من توسع رياض الاطفال كالتقصص الكمي والنوعي في الجهاز الاداري والتوجيهي المهني المتخصص بتربية الاطفال ، وفي الابنية المدرسية ، وفي المعدات ، وفي الوسائل .

ويمكن خفض نفقات هذه البرامج التربوية التلفزيونية لرياض الاطفال باشتراك الدول العربية في انتاجها واستخدامها نظرا للقاسم الحضاري ، وللاهتمامات المشتركة بعد تبين اجراءات مختلفة من التلاؤم والتكيف ، وبذلك يتم الاتفاق عليها عن طريق انشاء صندوق عربي للطفل ، أو غير ما يماثل ذلك مما يمكن من وضع ما يعتقد أن الاطفال يحتاجونه ، وبأحسن ما يستطيع عمله دون وضع قائمة من المصاعب والمشكلات التي من شأنها أن تثبط الهمم فلا يجرؤ انسان على الشروع في عمل يحسن تكافؤ فرص الاطفال بدلا من تشجيعه وجد السعي في تحقيقه لتقديمه هدية للطفل العربي في عام الطفل العالمي عام ١٩٧٨ م

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الراضى ابراهيم محمد

كلية التربية جامعة عين شمس

نقدم في هذا العدد عرضا للرسالة المقدمة من السيد محمد أحمد محمد دسوقي لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في التربية (علم نفس تعليمي) بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وذلك في عام ١٩٧٨ .

اولا : أهمية البحث :

نظرا للتطور السريع الذى حدث في شتى ميادين الحياة كان من الضروري الاهتمام بالخدمات التى تعمل على توجيه الافراد نحو المهن المختلفة والملائمة لامكانياتهم ومساعدتهم على التكيف والتقدم في هذه المهن .

وتبعاً لذلك قامت عدة دراسات للكشف عن العوامل المزاجية التى تؤثر وتسهم في التحصيل الدراسى حتى يمكن توجيه الطلاب توجيهها علمياً سليماً للدراسة التى يصلحون لها ويمكنهم الاستمرار فيها .

ونظراً لأنه اذا توافرت القدرة والاستعدادات الخاصة كانت العوامل المزاجية هى التى تحدد المكانة التى يمكن للفرد ان يصل اليها تبعاً لقدراته واستعداداته .

ولاهمية الجانب المزاجى الانفعالى في التأثير على التحصيل الدراسى ، فان الدراسة الحالية تحاول بحث ودراسة هذه العوامل وبيان طبيعة العلاقة بينها وبين التحصيل الدراسى حتى يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في عملية التوجيه التربوى والمهنى .

ثانيا : مشكلة البحث :

يهدف البحث الحالى الى دراسة العلاقة بين العوامل التى تتبع التنظيم المزاجى في الشخصية وبين التحصيل الدراسى .

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالى في السؤال التالى : —

ما هى العوامل المزاجية التى ترتبط بالتحصيل الدراسى ؟

ثالثا : اهداف البحث :

الهدف النظرى :

(١) الكشف عن العوامل المزاجية التى ترتبط وتسهم فى التحصيل الدراسى .

(٢) دراسة شخصية الطلاب مرتفعى التحصيل ومنخفضى التحصيل يزيد من فهمنا للشخصية الانسانية بصفة عامة .

الهدف التطبيقى :

(١) الاستفادة مما قد يظهر من علاقات فى عملية التوجيه التربوى والمهنى وفى عملية لانتقاء والتوزيع .

(٢) تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تثير مواهب المتفوقين بفاعلية وكفاءة وتشبع حاجاتهم وميولهم وتعلمهم طرق التفكير السليم .

رابعا : تحديد المفاهيم :

التحصيل الدراسى :

يقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب فى امتحان الشهادة الاعدادية العامة .

العوامل المزاجية :

هى المتغيرات التى تتبع التنظيم الانفعالى فى الشخصية والمسئولية عن اهداف السلوك وغاياته أى التى تيسر دراسة دوافع الفرد وتنظيماته العاطفية وسماته الشخصية المسئولة عن تحديد اهدافه .

خامسا : الدراسات السابقة :

اظهرت غالبية النتائج التى توصلت اليها الدراسات السابقة والتى كانت تبحث فى العوامل المزاجية التى تميز الطلاب الاعلى تحصيليا والطلاب الادنى تحصيليا الى ان هناك بعض العوامل المزاجية التى تتبع التنظيم الانفعالى فى الشخصية تميز هؤلاء الطلاب عن هؤلاء ، كما دلت البحوث التى درست العلاقة بين العوامل المزاجية والتحصيل الى ان هناك بعض العوامل ترتبط وتسهم فى التحصيل المدرسى . ويمكن اجمال نتائج البحوث السابقة فى الاتى : —

(١) هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الاتزان الانفعالى والتحصيل الدراسى .

(٢) هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المثابرة والتحصيل الدراسي .

(٣) هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المسئولية والتحصيل والتحصيل الدراسي .

(٤) هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الميل العلمي والتحصيل الدراسي .

(٥) هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الميل الحسابي الدراسي .

(٦) هناك فروق دالة احصائيا بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في العوامل الآتية : —

الثبات الانفعالي — الميل العلمي — الميل الحسابي — المسئولية الاجتماعية — المسيرة — الانطواء — السيطرة .

ساسا : الطريقة والاجراءات :

طبق الباحث الاختبارات التالية : —

(١) اختبار كيودر للميول المهنية .

(٢) اختبار الميول المهنية واللامهنية

(٣) اختبار كاتل للمرحلة الاعدادية والثانوية

(٤) اختبار جوردون البورت للشخصية

(٥) اختبار الذكاء المصور

على حوالى ٥٠٠ طالب في الصف الاول الثانوى تتراوح أعمارهم بين « ١٥ — ١٧ سنة » ثم قام الباحث بتصحيح الاختبارات وسجل النتائج في سجل خاص بحيث أصبح لدى الباحث لكل طالب درجة في كل اختبار من الاختبارات السابقة الذكر ورصد الباحث درجات المجموع الكلى لطلاب في نتيجة اتمام الشهادة الاعدادية العامة كدالة على التحصيل الدراسي .

ساسا : النتائج والتحليل الاحصائي :

أستخدم الباحث الاساليب الاحصائية التالية في معالجة نتائج بحثه

١ — اختبار « ت » .

٢ — تحليل التباين (٢ × ٢)

٣ — معاملات الارتباط

٤ — التحليل العاملى

وتوصل الباحث الى اهم النتائج الاتية : —

(١) هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسى وبين بعض العوامل التى تتبع التنظيم المزاجى وفى الشخصية مثل : « المسئولية — الاتزان الانفعالى — الثقة بالنفس — الميل العلمى — الميل الميكانيكى » .

٢ — هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسى وبين بعض العوامل التى تتبع التنظيم المزاجى فى الشخصية مثل : « الرومانتيكية — الاندفاع والتحرر — الميل الكتابى »

٣ — هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل والطلاب منخفضى التحصيل فى متغيرات الشخصية التى تتبع التنظيم المزاجى مثل : —

« الاتزان الانفعالى — الثقة بالنفس — الميل العلمى — الميل الميكانيكى — الرومانتيكية — الاندفاع والتحرر » .

٤ — ارتفعت قيمة الارتباطات الدالة بين التحصيل وبين متغيرات الشخصية التى تتبع التنظيم المزاجى فى الشخصية وذلك عند تقسيم عينة البحث الى طلاب ذوى ذكاء مرتفع وطلاب ذوى ذكاء متوسط .

ثامنا : تفسير النتائج :

قام الباحث بتفسير نتائجه فى ضوء الاطار النظرى للبحث والدراسة مستخدما ذلك كله فى تفسير فروض البحث وبيان أوجه التشابه بين نتائج البحث الحالى والبحوث السابقة .

كلمة لا بد منها للسيد الدكتور مصطفى كمال حلمي

باسم كل معلم ومعلمة بل باسم كل تلميذ وتلميذة نتوجه اليك بالشكر والعرفان والتحية والتقدير لقاء ما قدمت في المدة التي قضيتها بيننا أخا وصديقا وحبيبا بقدر ما سمحت لك الظروف وأسعفتك الايام نقولها لك بعد ان تركت منصب الوزير لتحل في قلوبنا جميعا محل الاخ والمعلم الانسان الذي ترك بصماته في كل مكان فالكمل يذكر لك دماء الخلق والادب الجم والذوق الرفيع واللسان العف والسماحة المتساهية والحرص على مصلحة المعلم والمتعلم والقلب الكبير .

وان ننس لانفس كلمتك يوم ان تقلدت الوزارة وشرفت بك : « لاصلاح للتعليم الا بصلاح حال المعلم » وسرت في هذا الطريق فقطعت فيه اشواطا يذكرها لك الاوغياء الذين خبروك عن قرب او عن بعد وتسجلها لك قراراتك الوزارية ومحاضر الجلسات المتعددة التي وقفت فيها الى جانب المعلم ماديا وادبيا وتسجلها لك مفكراتك الكثيرة لرياسة مجلس الوزراء ووزارة المالية والتنمية الادارية والجهاز المركزي للتنمية الادارية وليس عليك من سبيل اذ لم يسنجب المسئولون ولم يقتصر الامر على ما تقدم بل طورت المناهج ونظم الامتحانات ومكافآتها وبذلت في ذلك الكثير

لقد حللت ياسيادة الاخ الكبير في كل قلب ولاول مرة يصل من شغل هذا المنصب الى هذه المنزلة السامية التي كنت انت اول من احتلها واذا كنت قد تركتنا الى عمل آخر لابد انك متصل فيه الى ما تصبو وترجو ونحن على ثقة من ذلك فاننا نتمنى لك التوفيق وتدعو الله سبحانه ان يمتعك بالصحة والعافية وان يثبت على قدم الخير خطاكم ويجعل النجاح دائما حليفكم

ولا نقول وداعا وانما نقول : الى لقاء .

محمد عبد الرحمن طبل
مقرر شئون الخريجين
بالرابطة

تحية وأمل

يتوجه مجلس إدارة رابطة معاهد وكليات التربية الى السيد الدكتور حسن اسماعيل وزير التعليم والبحث العلمى والثقافة بالتحية والتهنئة راجيا له التوفيق والسداد فى مهمته الكبيرة ومجلس الادارة وان كان يستشعر ثقل الاعباء وعظم المسئولية الملقاة على عاتق السيد الوزير

فانه على ثقة بأن السيد الدكتور الوزير اهل لما حمل وامله كبير فى ان يحقق الكثير مما ينتظر الخريجون تحقيقه على يديه وخاصة ضمان العدل لحملة المؤهلات العليا الذين بح صوتهم وطلال صبرهم من عام ١٩٧٣ الى الان ولم يصلوا الى العدل .

وفتكم الله واعتكم وكتب الخير على يديكم .

خطاب مفتوح إلى السيد / نقيب المعلمين

السيد الاستاذ الكبير / نقيب المعلمين

تحية من عند الله مباركة طيبة وبعد

فحين يتعذر اللقاء وتتعدد الاسفار وتكثر المشاغل بالنسبة لسيادتكم لا يبقى لنا الا ان نرسل اليكم مكتوباً نبسط فيه القول ونعرض لمسائل من الضروري ان تلموا بها وهى والحمد لله ليست مسائل شخصية وانما تتعلق بسيادتكم كنقيب للمعلمين ونجعلها فيما يلى : —

١ — مشكلة حملة المؤهلات العليا وحقهم فى العدل وتذكرون سيادتكم انكم ايدتم القضية فى المؤتمر الذى عقد تحت اشرافكم فى النقابة بل وصرحتم بأنه اذا لم تتحقق مطالب الجامعيين الذين اضرخوا بسبب القوانين والقرارات الاخيرة فستستقيلون من مناصبكم فى حزب مصر ونقابة المعلمين وللان لم يتم شىء للجامعيين ومع ذلك لم يحدث رد فعل لديكم ولم تقدم استقالة والخطورة فى الامر ياسيادة النقيب وانت واجهة المعلمين وممثلهم الشرعى ان يتصور المسئولون اننا نقول ما لانفعل ونهدد بما لاتستطيع وفى ذلك ما فيه من الاضرار بنا والاستهانة بكرامتنا والنظر الينا بنظرة لانرضاها .

٢ — وقفتم فى عيد المعلم توجهون الشكر للسيد / ممدوح سالم ولا تدرى على اى شىء تشكرونه وهو الذى حدد لنا موعدا للقاءه فى مقر رئاسة مجلس الوزراء وقابلنا بما تعرفون لان الكلام وجه اليكم اولا ولو كان الامر بيدنا لانسحبنا من اللقاء ولما قبلنا هذه المقابلة التى لاتليق بالمعلمين فهل كنتم تشكرونه على ذلك ؟ !! أخشى ان يسئ الناس فهمنا فيعلمون اننا لا نشكر الا حين نقابل مقابلة جافة او يغلف لنا فى القول وكنا نأمل ان يكون مكان الشكر عتاب رقيق واشعار بانطباعنا الذى خرجنا به من المقابلة التى تمت برئاسة مجلس الوزراء ونحن نعلم انكم من خير من يصل الى ذلك ويقدر عليه

٣ — احتفلت الدولة بعيد المعلم وعيد الفن فى شهر واحد فما راي سيادتكم فيما حدث فى العيدين ؟ !! وهل احتفالنا بعيد المعلم فى المستوى اللائق بهذه المناسبة الجليلة ؟ !! رايانا ياسيادة النقيب ان عيد المعلم ليس

كلمة تقال ولاخطبة تلقى وانما عيده الحقيقي في اجابة مطالبة ووضعه في المكان اللائق به والاهتمام برسائله واعطائه ما يستحق من التكريم والتبجيل عملا لا قولا كذلك راينا انه لايصح مطلقا ان ينتقل من نقابته الى اللجنة المركزية في مسيرة لاتليق بكرامته واولى ان ينتقل اليه ولاينتقل والمعلم المكرم يؤتى اليه ولاياتى .

٤ — كل عام تتم ترقيات وتنقلات واعادة تعيين لكبار موظفى الوزارة وكنا نأمل ان يكون للنقابة راي في ذلك خاصة وانها محل نظر وتهم كل العاملين وتحدث في النفوس كثيرا من الاستياء لما فيها من مجاملة وتخط لبعض المستحقين ولاتها اولا واخيرا تجرى على غير قواعد .

٥ — عرض على مجلس ادارة النقابة اقتراح باحياء ذكرى الدكتور طه حسين اسوة باحتفال نقابة المحامين بروادها فهل نطمح في ان تضيف الى قائمة المحتفل بهم الشهيد حسن البنا وسيد قطب وعلى مبارك والدكتور مشرفة اسوة بنقابة المحامين ايضا ؟

سيادة النقيب لاتريد ان نثقل عليك في خطابنا الاول ولا نطمح في ان نأخذ من وقتك اكثر من هذا وسيكون لنا معك اكثر من لقاء .

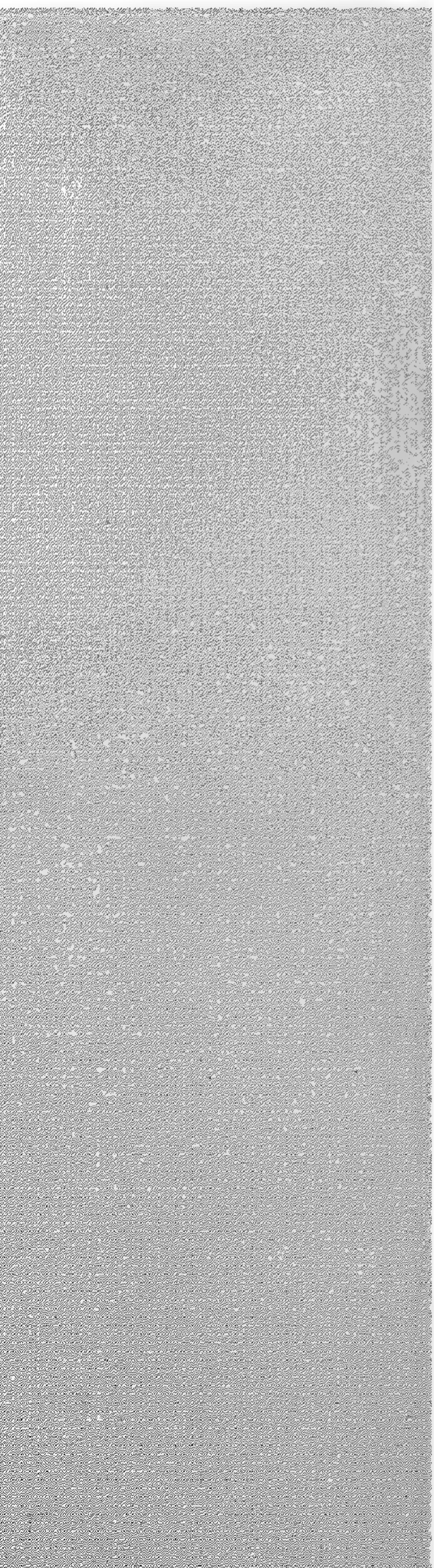
وفتكم الله وهدانا جميعا سواء السبيل

وسلام الله عليكم ورحمته وبركاته .

المرسل

محمد عبد الرحمن طبل

مقرر شؤون الخريجين بالرابطة





Bibliotheca Alexandrina



0536152